

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉDUCATION « AUX ORIENTATIONS SEXUELLES » :
REPRÉSENTATIONS DE L'HOMOSEXUALITÉ
DANS LES CURRICULA FORMEL ET INFORMEL
DE L'ÉCOLE SECONDAIRE QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
GABRIELLE RICHARD

JUILLET 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord ma directrice Line Chamberland, professeure au département de Sexologie (UQAM). J'ai changé d'université pour être dirigée par Line Chamberland et n'ai pas regretté mon choix un seul instant.

Mes remerciements sincères vont également à mon directeur Pierre Doray, professeur au département de Sociologie (UQAM). Pierre m'a aiguillée et permis d'étayer mes assises dans le corpus scientifique de la sociologie de l'éducation. Je lui en suis très reconnaissante.

J'ai eu la chance de pouvoir compter sur le soutien financier de l'équipe *Sexualités et Genres : Vulnérabilité Résilience*. Merci à Danielle Julien et à Élise Chartrand, qui m'ont fourni deux éléments essentiels à ma réussite académique : une bourse d'étude et un bureau de travail.

Merci à mes collègues Marie-Pier Petit et Audrey Rousseau, qui ont participé à la réalisation des entrevues. Merci à Michaël Bernier pour sa collaboration à la seconde mouture du questionnaire d'enquête aux enseignants.

Si la co-direction n'est pas une pratique usuelle, rares sont les étudiants qui peuvent tirer profit de l'expertise de trois « directeurs ». Je remercie Amélie A. Gagnon, qui a lu et corrigé les versions successives de chacun des chapitres de ce mémoire.

Un merci particulier aux élèves du secondaire qui ont témoigné de leur expérience.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
IDÉOLOGIE, CURRICULUM ET HOMOSEXUALITÉ	8
1.1. Définition des concepts.....	8
1.1.1. Idéologie	9
1.1.2. Hégémonie	10
1.1.3. Le concept d'hétérosexisme.....	12
1.1.4. Les concepts d'homophobie et d'hétéronormativité.....	13
1.2. Sociologie de l'éducation: approches théoriques	15
1.2.1. Le courant fonctionnaliste	16
1.2.2. Les théories de la reproduction en éducation	17
1.2.3. Les théories critiques de l'éducation.....	20
1.3. La sociologie du curriculum.....	22
1.3.1. Le curriculum comme moyen de transmission idéologique.....	24
1.3.2. Le curriculum comme résultat de négociations.....	27
1.4. Reproduction, idéologies et curriculum: conclusions à retenir	28
CHAPITRE II	
ÉCOLE ET HOMOSEXUALITÉ	31
2.1. École, orientations sexuelles et analyse du curriculum formel.....	33
2.1.1. Contextes redondants et réducteurs	36
2.1.2. Curriculum formel et orientations sexuelles: conclusions	39
2.2. École, orientations sexuelles et analyse du curriculum informel	40

2.2.1. Les enseignements liés aux orientations sexuelles	41
2.2.2. Les orientations sexuelles: des enseignements "à part"	43
2.2.3. Les professeurs et l'homosexualité	45
2.2.4. Les enjeux spécifiques aux professeurs homosexuels	48
2.3. En conclusion: l'éducation aux orientations sexuelles	49

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	53
3.1. Les homosexualités : spécificités et limitations méthodologiques.....	55
3.1.1. La définition des populations homosexuelles	56
3.1.2. La mesure de l'orientation sexuelle	57
3.1.3. L'échantillonnage de populations peu nombreuses et non visibles.....	58
3.1.4. L'étude de sujets sensibles	59
3.2. L'analyse de manuels scolaires	60
3.2.1. Le choix du matériel	60
3.2.2. Présentation du contexte d'échantillonnage	61
3.2.3. La sélection des cours	63
3.2.4. La sélection des manuels scolaires	64
3.2.5. Analyse de contenu des manuels scolaires.....	65
3.2.6. Les limites de ce choix méthodologique	66
3.3. Le questionnaire aux enseignants.....	66
3.3.1. Le choix du matériel pour le corps enseignant	67
3.3.2. Présentation du contexte d'échantillonnage	67
3.3.3. Conception du questionnaire.....	68
3.3.4. Présentation de l'échantillon	69
3.3.5. Les limites de ce choix méthodologique	70
3.4. L'entrevue semi-structurée auprès d'élèves du secondaire.....	71
3.4.1. Le choix du matériel	72
3.4.2. La construction du schéma d'entrevue	73
3.4.3. Présentation de l'échantillon	75
3.4.4. Les limites de ce choix méthodologique	76
3.5. Conclusion	76

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	78
4.1. L'analyse de manuels scolaires	79
4.1.1. Analyse par type de mention	80
4.1.2. Analyse thématique.....	82
4.1.3. Analyse par domaine d'étude.....	85
4.1.3.1. Les manuels de sciences	85
4.1.3.2. Les manuels d' <i>Éthique et culture religieuse</i>	90
4.1.3.3. Les manuels d' <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>	93
4.1.4. En conclusion : les manuels scolaires	98
4.2. Le questionnaire aux enseignants.....	100
4.2.1. L'homosexualité en classe : qu'en disent les enseignants?.....	101
4.2.2. Le niveau d'aise des enseignants à parler d'homosexualité	103
4.2.3. Le climat scolaire relatif à l'homosexualité rapporté par les enseignants.....	105
4.2.4. En conclusion : questionnaires aux enseignants	106
4.3. Les entrevues semi-structurées auprès d'élèves du secondaire	107
4.3.1. Analyse des entrevues : thématiques soulevées	108
4.3.2. Contextes pédagogiques relatifs aux orientations sexuelles.....	110
4.3.3. Le niveau d'aise des élèves	113
4.3.4. Le rôle de l'enseignant	116
4.3.5. En conclusion: les entrevues auprès d'élèves LGBTQ	118
4.4. Conclusion du chapitre	119

CHAPITRE V

TRIANGULATION DES RÉSULTATS	120
5.1. Triangulation des résultats : conclusions convergentes	120
5.2. Triangulation des résultats : conclusions divergentes	128
5.3. Triangulation des résultats : synthèse	130
CONCLUSION	135

APPENDICE A

LISTE DES MANUELS SCOLAIRES RECOMMANDÉS PAR LE BAMD	145
---	-----

APPENDICE B.	
QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS	147
BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS SCOLAIRES ANALYSÉS.....	157
BIBLIOGRAPHIE.....	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Grille d'analyse de contenu des manuels de biologie (Snyder et Broadway, 2004)	37
Tableau 3.1. Nombre de manuels scolaires recommandés par cours et par cycle	65
Tableau 3.2. Taux de réponse des enseignants et provenance des questionnaires complétés	70
Tableau 4.1. Nombre de mentions de l'orientation sexuelle répertoriées par cours ..	79
Tableau 4.2. Mentions selon le type de format	82
Tableau 4.3. Répartition des mentions par thématiques et par cours.....	83
Tableau 4.4. Tableau récapitulatif des mentions dans les manuels de sciences.....	86
Tableau 4.5. Tableau récapitulatif des mentions dans les manuels de sciences.....	87
Tableau 4.6. Nombre de mentions répertoriées par cours et par manuels - sciences	89
Tableau 4.7. Taux de mention de sujets relatifs à l'orientation sexuelle par cours	90
Tableau 4.8. Tableau récapitulatif des mentions dans les manuels d'ECR.....	91
Tableau 4.9. Extraits répertoriés dans les manuels d'ECR	92
Tableau 4.10 Tableau récapitulatif des mentions en HEC	94
Tableau 4.11. Extraits répertoriés dans les manuels d'HEC (1 de 2)	95
Tableau 4.12. Extraits répertoriés dans les manuels d'HEC (2 de 2)	96
Tableau 4.13. Critères d'évaluation du matériel didactique par le BAMD.....	98
Tableau 4.14. Profil sociodémographique des enseignants	101

Tableau 4.15. Principaux contextes ayant amené les enseignants à parler d'homosexualité en classe	102
Tableau 4.16. Thématiques en lien avec l'homosexualité abordées par les enseignants du secondaire	103
Tableau 4.17. Types d'événements homophobes rapportés par les enseignants ...	105
Tableau 4.18. Profil des participants interviewés	108
Tableau 4.19. Principaux contextes lors desquels l'homosexualité a été abordée en classe	109

LISTE DES ACRONYMES

ATS	Applications technologiques et scientifiques
BAMD	Bureau d'approbation du matériel didactique
CCERD	Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques
ECC	Éducation au choix de carrière
ECR	Éthique et culture religieuse
EPS	Éducation physique et à la santé
FPS	Formation personnelle et sociale
HEC	Histoire et éducation à la citoyenneté
ITS	Infection transmissible sexuellement
MC	Monde contemporain
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PPO	Projet personnel d'orientation
SE	Science et environnement
ST	Science et technologie
STE	Science et technologie de l'environnement

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les représentations de l'homosexualité et de la diversité sexuelle dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise, suite à l'application du programme de formation de la réforme éducative de 1997. L'éducation à la sexualité s'est implantée en 1986-1987 dans les écoles du Québec, par l'entremise du volet éponyme du cours obligatoire de *Formation personnelle et sociale* (FPS). Jusqu'au dépôt du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, en 1997 – lequel prévoyait l'annulation des cours de FPS, et donc des séances formalisées d'éducation sexuelle, les discussions autour de l'orientation sexuelle et de la diversité sexuelle y étaient circonscrites. Or, depuis la réforme, les sujets relatifs à la sexualité doivent être traités *ad hoc*, par chacun des enseignants.

Notre étude examine les contenus des curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise, par l'entremise de trente et un manuels scolaires dont l'usage est recommandé par le Bureau d'approbation du matériel didactique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de questionnaires d'enquête auprès de trente-trois enseignants du secondaire et d'entrevues menées auprès de seize élèves du secondaire s'identifiant comme gais, lesbiennes, bisexuels et en questionnement (LGBQ). La triangulation de ces trois matériaux nous permet d'analyser les processus d'inclusion et d'exclusion des thématiques liées à l'homosexualité et à la diversité sexuelle dans les programmes scolaires du secondaire.

Notre analyse du curriculum formel suggère que les sujets relatifs à la diversité sexuelle ne sont pas abordés *en soi*, mais comme notions *soutien*, afin d'illustrer les apprentissages qui sont, eux, formellement explicités dans le programme de formation. Quant à eux, les questionnaires aux enseignants et les entrevues avec des jeunes LGBQ permettent de constater que la décision d'aborder ou non le sujet de l'homosexualité à l'école secondaire est tributaire de plusieurs craintes et limites, véhiculées par les principaux acteurs du milieu scolaire. Lorsque les sujets relatifs aux orientations homosexuelles sont abordés, c'est sous une impulsion dictée par les circonstances ou l'initiative d'un individu ou d'un groupe d'individus au sein des classes.

Nos résultats démontrent que la disparité des traitements scolaires de l'homosexualité est en partie attribuable à l'absence de consensus dans l'identification d'un responsable. En ce sens, la marginalisation des sujets relatifs à la sexualité dans le curriculum et la décentralisation des responsabilités relatives à l'éducation aux orientations sexuelles (et par ce biais, l'éducation sexuelle) apparaissent comme deux importants enjeux de la réforme de l'éducation.

Mots-clés : sociologie de l'éducation, inégalité scolaire, curriculum, éducation sexuelle, homosexualité

INTRODUCTION

L'étymologie même du terme *homosexualité* évoque si fortement les sciences médicales que la sociologie a longtemps fait fi du « phénomène » homosexuel. Qui plus est, la prégnance des discours homophobes n'a pas épargné la discipline sociologique elle-même, qu'il s'agisse de dénigrement de ces pratiques sexuelles¹ ou d'une démonstration appuyée d'hétéronormativité². À titre d'exemple, dans son cours de 1892 sur la famille conjugale, Émile Durkheim écrit : « Le mariage fonde la famille et en même temps en dérive. Donc, toute union sexuelle qui ne se contracte pas dans la forme matrimoniale est perturbatrice du devoir, du lien domestique, et, du jour où l'État lui-même est intervenu dans la vie de la famille, elle trouble l'ordre public³ ».

Toutes discriminantes qu'elles paraissent à l'œil contemporain, ces considérations étaient légitimées par une sociologie du 19^e siècle réduisant la sexualité à ses formes institutionnelles, voire uniquement à la famille :

Les homosexuels sont déparçularisés [en sociologie] : ils appartiennent à la vaste catégorie de ceux qui, à un moment donné, se trouvent placés du côté des transgresseurs de normes, et l'homophobie se trouve rattachée à ce grand geste d'« étiquetage » social [...]. Plus largement encore, elles contraignent les sociologues à poser frontalement le problème de l'arbitraire des normes, à l'analyse de leur multiplicité, de leur fabrication et de leur changement. (De Queiroz dans Tin, 2003 : 378)

¹ Dans *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, Friedrich Engels (1975) écrit : « L'avilissement des femmes eut sa revanche dans celui des hommes et les abaissa jusqu'à les faire tomber dans la pratique répugnante de la pédérastie et se déshonorer eux-mêmes en déshonorant leurs dieux par le mythe de Ganymède ».

² Le terme « hétéronormativité » fait référence à un système où la relation hétérosexuelle est posée comme norme, et où toute relation sortant de ces schémas est pensée comme inférieure.

³ Durkheim, É. (1892). « La famille conjugale », publié dans *Revue philosophique* (1921), p.13.

Or, quiconque s'intéresse à l'étude de l'homosexualité n'est pas sans être étonné du récent changement paradigmatique au centre duquel réside cette question. En effet, alors que l'homosexualité était jusqu'à récemment définie, problématisée, voire traitée à travers le prisme de la médecine psychiatrique⁴, la médecine s'est peu à peu délestée de ses velléités d'étude et de traitement de sujets homosexuels au profit des sciences sociales, dont l'intérêt portait davantage sur les déterminants sociaux des conditions de vie des homosexuels. En d'autres mots, l'objet d'analyse change. Il ne s'agit plus tant de conceptualiser l'homosexualité en soi, mais bien d'analyser, d'une part, les manifestations d'hostilité soulevées par les personnes d'orientation homosexuelle, et de l'autre, les impacts de leur stigmatisation sociale sur leurs conditions de vie.

L'étude des représentations de l'homosexualité dans le curriculum scolaire se situe dans cette lignée. Il appert en effet impossible d'aborder la place réservée au sujet de l'homosexualité dans les enseignements à l'école secondaire comme des enjeux originaux relevant uniquement du curriculum, puisque ce serait ignorer les conditions épistémologiques mêmes sous-tendant notre questionnement. En ce sens, il est impératif de prêter attention au contexte social duquel ils sont tributaires.

Le présent mémoire propose l'étude des représentations de la diversité sexuelle⁵ dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise, suite à l'application du programme de formation de la réforme éducative de 1997. En effet, le *Renouveau pédagogique* – le troisième remaniement du système éducatif québécois en trente ans, s'est fait de pair avec une refonte des cursus d'enseignement du primaire et du secondaire. Jusqu'alors, et depuis septembre 1986, les discussions

⁴ Si la catégorie 'homosexualité' a été retirée du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) en 1973, la troisième édition du DSM (1980) incluait un nouveau diagnostic, celui d'homosexualité ego-dystonique, dont les deux symptômes étaient les suivants : 1) un manque persistant d'excitation hétérosexuelle, lequel est expérimenté contre le gré du patient; 2) une détresse persistante accolée à un état maintenu d'excitation homosexuelle non désirée. D'aucuns voient la création de cette nouvelle catégorie diagnostique comme une tentative de compromis politique, afin d'apaiser les inquiétudes des professionnels de la santé mentale persuadés du caractère pathologique de l'homosexualité. L'édition de 1986 du DSM ne contenait quant à elle aucune mention de l'homosexualité.

⁵ Par « représentations de la diversité sexuelle », nous entendons toute mention ou illustration portant sur l'un ou l'autre des thèmes suivants : homosexualité, bisexualité, lesbianisme, homoparentalité, orientations sexuelles, transgenrisme, transsexualité. Ce travail utilisera indistinctement les expressions et termes « diversité sexuelle », « homosexualité » et « orientations sexuelles », afin de faire référence au contenu des enseignements formels et informels portant sur les sujets mentionnés ci-haut.

autour de la sexualité et des orientations sexuelles étaient principalement circonscrites dans le volet « Éducation à la sexualité » du cours obligatoire de *Formation personnelle et sociale* (FPS). Or, depuis l'implantation des contenus d'enseignement remaniés, les sujets relatifs à la sexualité ne font plus l'objet d'un cours en particulier. Relevant dès lors de l'apprentissage des compétences dites transversales⁶, ils doivent être traités en filigrane des enseignements des cours réguliers. Aucune étude systématique n'a encore répertorié la manière dont les enseignements à la sexualité (ou aux orientations sexuelles) se concrétisaient ou non depuis cette révision du curriculum. La présente étude vise à pallier en partie cette lacune et propose un portrait de la diversité sexuelle dans les enseignements du secondaire.

Trois questions de recherche guident nos réflexions. En l'absence du cours de FPS, quelle place l'école secondaire réserve-t-elle aux sujets relatifs à la diversité sexuelle, sujets déjà marginalisés alors qu'ils étaient inclus dans le programme de formation (Temple, 2005; Boucher, 2003)? Sous quel angle aborde-t-on la diversité sexuelle dans un modèle éducatif axé sur l'acquisition de compétences transversales? Quels sont les rôles respectifs joués par les curricula formel et informel dans l'enseignement des orientations sexuelles?

Deux axes théoriques seront explorés sommairement dans le premier chapitre : la littérature en lien avec la transmission idéologique en milieu scolaire et la sociologie du curriculum. Les travaux d'Apple, Bernstein, Bourdieu et Passeron, et Young ont été privilégiés pour leur remise en question de l'école comme lieu neutre d'apprentissage, alors que ceux d'Eggleston, Bowles et Gintis, Lawton et Mangez nous ont permis d'explorer la littérature en lien avec le curriculum. Nous postulons que cette exploration double est d'intérêt, étant donné le caractère particulièrement singulier de notre sujet d'étude. D'abord, parce que l'émergence et la consolidation d'une orientation non hétérosexuelle à l'adolescence doit se négocier dans le

⁶ Selon le MELS, les compétences transversales « doivent être présentes dans toutes les activités de l'école, disciplinaires ou non disciplinaires, et doivent être promues par tout le personnel de l'école. Elles ne peuvent être laissées à la discrétion de chaque éducateur ou éducatrice puisqu'elles font partie des apprentissages essentiels et donc du bagage de formation offert à tout jeune par l'école ». (MELS, 1997a : 32).

maintien d'un équilibre précaire : entre visibilité et invisibilité, mais surtout, entre la singularité inhérente aux orientations sexuelles somme toute marginales et le désir de conformisme qui est le lot de la majorité des adolescents. Ensuite, plusieurs auteurs⁷ soulignent le paradoxe intéressant d'un environnement scolaire embrassant formellement la différence et le respect, tout en véhiculant l'idéologie qui met en marge plusieurs de ces mêmes formes de différences. Cette étude nous permettra ainsi de faire l'ébauche des mécanismes par lesquels les savoirs et pratiques scolaires québécois véhiculent des considérations et des *a priori* idéologiques, contribuant tantôt à évacuer l'information relative aux sexualités alternatives, tantôt à alimenter le malaise déclaré par les principaux acteurs scolaires qui doivent en rendre compte.

Le second chapitre fait état des clarifications méthodologiques d'usage. Les trois types de matériaux de recherche dont nous avons fait usage y sont exposés, et leurs limites et biais, discutés. La singularité de notre objet de recherche commande en effet l'adoption d'une méthodologie triple. Nous avons ainsi procédé à l'analyse de contenu de trente et un manuels scolaires, passé un questionnaire d'enquête auprès de trente-trois enseignants du secondaire et mené des entrevues auprès de seize élèves du secondaire s'identifiant comme gais, lesbiennes, bisexuels ou en questionnement (désormais LGBTQ). Le troisième chapitre rend compte des principaux résultats collectés pour chaque type de matériau et propose une première analyse, à plat, de ces derniers. Cette première analyse vise à mettre en relief les constatations et observations les plus flagrantes, pour chacun des matériaux. Le chapitre suivant propose une triangulation des matériaux. Les résultats de l'analyse des contenus des manuels, de l'examen des questionnaires d'enquête et de l'analyse des entrevues sont comparés, et les conclusions convergentes et divergentes font l'objet d'une discussion.

L'étude de cas que nous proposons se situe dans un contexte géographique et temporel particulier : celui du Québec de la fin des années 2000. Le 20 juillet 2005, à

⁷ Voir Epstein et Johnson (1998) pour une discussion à ce sujet.

grands renforts d'attention médiatique, le Canada devient le quatrième pays à légaliser le mariage entre conjoints de même sexe sur l'ensemble de son territoire. La province du Québec n'est pas en reste : troisième des provinces canadiennes à avoir légalisé ces unions maritales, le Québec a également été le premier état au monde à interdire la discrimination liée à l'orientation sexuelle dans sa Charte des droits et libertés de la personne.

Parce qu'elles sont les deux provinces canadiennes à rapporter année après année le plus grand nombre d'unions libres ou de mariages entre conjoints de même sexe (Richard et Gagnon, 2008), le Québec et la Colombie-Britannique sont souvent comparés sur la base de leurs revendications et politiques de lutte à l'homophobie. En Colombie-Britannique, deux cas concernant le caractère inclusif du curriculum scolaire en égard aux représentations de l'homosexualité ont fait jurisprudence depuis la fin des années 1990. Le premier implique la commission scolaire Surrey qui, suite aux plaintes de parents religieux, avait commandé le retrait des bibliothèques de ses écoles des livres présentant « de manière positive » des modèles de familles homoparentales. James Chamberlain, enseignant à la commission scolaire concernée, contesta la décision en Cour, qui reconnut la commission scolaire fautive. Le jugement final, rendu en 2002 par la Cour Suprême du Canada, prescrivait au retour des livres, confirmant le « droit des familles homoparentales et des enfants qui en font partie de bénéficier de la même reconnaissance et du même respect au sein du système scolaire⁸ ».

Le second cas concerne Peter Cook et Murray Warren, des partenaires de même sexe, qui ont déposé en 1997 une plainte au Tribunal des droits humains de la Colombie-Britannique, dénonçant le fait que le curriculum scolaire n'incluait pas les enjeux relatifs à l'orientation sexuelle. Alors que le tribunal s'apprêtait à entendre l'affaire en 2006, le gouvernement provincial a convenu d'une entente à l'amiable avec le couple. Cette entente (*Corren Agreement*) prévoit notamment la révision du

⁸ Chamberlain c. Surrey School District No. 36, 2002 CSC 86.

curriculum de la province et la mise sur pied du cours optionnel *Social Justice 12*, traitant d'une pluralité d'enjeux liés à l'injustice et aux droits humains.

Au Québec, les démêlés relatifs aux représentations de la diversité sexuelle dans le curriculum s'inscrivent dans un remaniement des programmes de formation de l'école secondaire ayant aboli les cours d'éducation sexuelle. En effet, l'éducation sexuelle s'est institutionnalisée en 1986-1987 dans la province, alors que le ministère de l'Éducation implantait le volet « Éducation à la sexualité » du cours obligatoire de *Formation personnelle et sociale* (FPS), dans ses écoles secondaires. Or, la réforme éducative de 1997 s'est faite de pair avec une refonte des cursus d'enseignement du primaire et du secondaire. Jusqu'alors, et depuis septembre 1986, les discussions autour de la sexualité et des orientations sexuelles étaient principalement circonscrites dans le cours obligatoire de FPS. Or, depuis l'implantation des contenus d'enseignement remaniés, les sujets relatifs à la sexualité ne font plus l'objet d'un cours en particulier. Relevant dès lors de « compétences transversales », ils doivent être traités en filigrane des enseignements des cours réguliers ou s'intégrer aux « programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté » (MÉQ, 1997a).

Les éléments de contenu du programme de *formation personnelle et sociale* reconnus essentiels pour l'école devront notamment s'intégrer, au primaire et au secondaire, aux programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté, ou encore être intégrés au curriculum à titre de compétences transversales. (MÉQ, 1997a: 57)

Les auteurs de *Réaffirmer l'école*, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997a), conçoivent l'école comme lieu où les élèves font l'apprentissage de notions de base, de savoirs essentiels les préparant à devenir acteurs d'une société des savoirs. Ce faisant, ils s'inscrivent en porte-à-faux face à une conception

définie par ses détracteurs comme de « l'école fourre-tout⁹ », dont les critiques se faisaient entendre depuis 1986, lors des *États généraux sur la qualité de l'éducation*. Les modifications au programme d'études de l'école secondaire québécoise se sont donc élaborées dans ce contexte, sur quatre prémisses. Ainsi, les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum justifient l'abolition de certains cours (dont le cours de FPS) par la nécessité de :

éliminer les chevauchements et les duplications, considérant que les cours ne sont pas toujours le moyen le plus approprié pour favoriser des apprentissages, considérant qu'il y a lieu d'introduire certains savoirs nouveaux, et considérant enfin que la famille est l'institution la plus apte à transmettre certaines valeurs et certains apprentissages (MÉQ, 1997a : 57)

Les prémisses alléguées sont révélatrices en ce qu'elles réfèrent à la singularité des responsabilités respectives de l'école et de la famille, sans toutefois qualifier la nature de ces différences. La circonspection avec laquelle les barèmes relatifs au rôle de l'école dans la formation citoyenne des élèves sont évoqués n'est probablement pas étrangère au traitement réservé aux sujets sensibles d'enseignement, tels que l'orientation sexuelle.

⁹ Également thème de discussion aux *États généraux sur la qualité de l'éducation*, au printemps 1986.

CHAPITRE I

IDÉOLOGIE, CURRICULUM ET HOMOSEXUALITÉ

Ce chapitre présente le cadre théorique de notre projet de mémoire. Après la définition des concepts d'idéologie, d'hégémonie et d'hétérosexisme, ce chapitre explore les assises théoriques du concept de la reproduction en éducation, eu égard à la transmission idéologique. Le rôle du curriculum est posé comme central et permet d'arrimer aux manifestations concrètes l'étude des impératifs idéologiques en éducation.

La première partie de ce mémoire fera usage des termes « homosexualité » et « orientation sexuelle » de manière indistincte, pour référer aux contenus des enseignements scolaires incluant une ou plusieurs références aux attirances, comportements, identités ou modes de vie liés à l'homosexualité masculine, au lesbianisme ou à la bisexualité. Ces termes seront utilisés de manière inclusive, afin de privilégier la clarté des propos. Toutefois, l'analyse de contenu des manuels et la discussion tiendront compte d'éventuelles différences de représentations entre gais, lesbiennes et bisexuel(le)s.

1.1. Définition des concepts

Le présent travail s'arrime aux principes d'une théorie de la reproduction idéologique décrite plus bas. L'adoption d'un tel cadre théorique exige d'explicitier d'emblée deux concepts qui lui sont centraux : celui d'idéologie et celui d'hégémonie. Si la définition

générale d'idéologie comme systèmes d'idées, de valeurs ou de croyances fondamentales liées à la réalité sociale fait d'ordinaire l'objet d'un certain consensus (McKay, 1998), les mésententes sont par contre nombreuses en ce qui concerne la portée ou la fonction de l'idéologie. Notre travail fera usage d'une lecture élargie du concept, référant à un univers symbolique ou à une vision du monde, à l'instar de Berger et Luckmann (1967). Clifford Geertz (1964) s'inscrit également dans cette tendance, alors qu'il décrit l'idéologie comme un système de symboles en interaction, sorte de prisme permettant de rendre compréhensibles des situations sociales qui ne pourraient l'être autrement.

1.1.1. Idéologie

Ouvrant à répertorier la pluralité des significations du concept d'idéologie, McClure et Fischer (1969) ont mis en exergue les trois principales caractéristiques communes à la majorité des définitions du concept. Ainsi, il est d'abord question, dans ces définitions, de la légitimation des actions entreprises, présentées comme socialement acceptables, voire comme l'unique vérité, par le groupe dominant. « L'idéologie vise à sanctifier l'existence en amenant la discussion sous l'ombre des principes d'ultime vérité [*ultimately right principles*] », observent les auteurs (1969 : 115). La seconde caractéristique relevée par McClure et Fischer réfère à l'omniprésence, dans les définitions analysées, de ce qu'ils nomment *style of argument* (1969 : 118), un argumentaire procédant d'une rhétorique particulière d'auto-justification, laquelle contribue selon ces derniers à renforcer la solidarité et l'entente au sein des membres du groupe. En troisième lieu, McClure et Fischer soulignent le rapprochement entre idéologie et hégémonie qu'opèrent la majorité de ces définitions. L'idéologie serait indissociable de l'idée d'hégémonie (décrite plus bas), dans la mesure où elle exprime un rapport de pouvoir entre les acteurs sociaux qui la véhiculent et ceux qu'elle vise à convaincre. Il résulterait de cette proximité une tension inévitable – et intrinsèque à la relation de dominance qui y est présente – entre les groupes sociaux

qui détiennent le pouvoir (et donc contribuent à véhiculer l'idéologie) et ceux qui désirent l'obtenir (ceux que l'idéologie vise à convaincre).

La notion d'idéologie nous est utile sur trois points particuliers dans l'étude des rapports entre école et société. D'abord, elle nous permet de penser l'institution scolaire comme étant normativement engagée et de considérer comme idéologiquement situées les significations sociales et culturelles qu'elle propose comme légitimes. Ensuite, la parenté qu'elle établit entre culture scolaire et culture dominante nous autorise à dépasser le seul cadre de l'école, afin de situer notre problématique dans un contexte social élargi. Troisièmement, la notion d'idéologie nous permet de nous saisir du curriculum scolaire, dans la mesure où la sélection des contenus relève alors d'une traduction institutionnelle de l'arbitraire ou des arbitraires de la classe dominante. En effet, la sociologie du curriculum nous éclaire sur ce processus de création d'un type de savoir considéré comme valable, valide et légitime à une époque donnée. Considérer chacun de ces facteurs permet d'évoquer la création du curriculum comme un processus de domination, mais également de contrôle social d'un ou de plusieurs groupes par un autre, processus que l'on peut qualifier d'hégémonique.

1.1.2. Hégémonie

Bien que le concept d'hégémonie ait surtout été étayé par Gramsci (1971), le travail de Raymond Williams (1976) a documenté en particulier les impératifs de suprématie véhiculés par les institutions sociales de manière générale, y compris dans le système éducatif. Pour ce dernier, le processus éducatif est impliqué dans « la création et la recreation d'une culture dominante sur laquelle vient à dépendre la réalité sociale » (Williams, 1976; cité par Apple, 2004 : iii, traduction libre). Selon lui, le processus hégémonique diffère d'une idéologie imposée, en ce qu'il consiste en une inculcation plus profonde et sournoise :

If what we learn were merely an imposed ideology, or if it were only the isolable meanings and practices of the ruling class, or of a selection of the ruling class, which gets imposed on others, occupying merely the top of our minds, it would be – and one would be glad – a very much easier thing to overthrow. (Williams, dans Apple, 2004 : 53)

Les processus hégémoniques n'impliquent pas nécessairement l'usage de la force ou de la coercition. D'ailleurs, selon Gramsci (1971), les mécanismes hégémoniques les plus efficaces sont également les plus pernicioeux. Il rappelle qu'en tant qu'agent important de réplication hégémonique, l'école illustre particulièrement bien ce mécanisme. En effet, en prétendant agir sous le couvert d'une neutralité scientifique, laquelle prône l'objectivité et fait usage d'un langage apolitique et anhistorique, l'école masque les manifestations visibles des idéologies qu'elle véhicule (Rengel Phillips, 1991).

Ainsi, résume Williams, les écoles jouent le rôle d'agents d'hégémonie culturelle et idéologique en ce qu'elles assurent la perpétuation des valeurs et normes dominantes. Apple (2004) abonde en ce sens, puisqu'il voit en la fonction socialisante de l'école l'amorce d'un processus de tradition sélective et d'incorporation culturelle, à l'instar des sociologues britanniques du curriculum, selon lesquels « schools do not only process people, they process knowledge as well » (Apple, 2004 : 5)¹⁰. En introduction de la troisième édition de *Ideology and Curriculum* (2004 : 12-13), il souligne que l'étude critique du lien entre idéologie et pratique éducative est l'une des dimensions les moins documentées de la sociologie de l'éducation. Selon lui, rendre compte des configurations idéologiques de l'éducation nécessite d'étudier les empreintes de ces configurations dans les contenus du savoir formel, les interventions des professeurs et le quotidien des élèves. Nous souscrivons à cette idée selon laquelle l'étude des manifestations formelles et informelles du curriculum est centrale à une compréhension des idéologies qui les sous-tendent.

¹⁰ Apple n'est pas sans souligner le paradoxe évident entre les rôles et responsabilités de l'école telles que véhiculés par les politiques scolaires (responsabilité tacite de l'école d'exposer les élèves à une pluralité culturelle) et observés au quotidien dans les écoles (rôle effectif de l'école comme lieu d'incorporation des valeurs dominantes).

1.1.3. Le concept d'hétérosexisme

La conception d'idéologie mise de l'avant dans ce travail est intrinsèquement liée à la notion d'hétérosexisme. Selon Herek (1998), l'hétérosexisme serait le fruit d'un système idéologique qui dénie, dénigre et stigmatise toutes les formes non hétérosexuelles de comportement, d'identité, de relation ou de communauté. Borrillo abonde en ce sens, comparant l'hétérosexualité à « l'étalon à partir duquel toutes les autres sexualités doivent se mesurer (...) » et définissant l'hétérosexisme comme :

la croyance en la hiérarchie des sexualités, plaçant l'hétérosexualité au rang supérieur. Toutes les autres formes de sexualité apparaissent, dans le meilleur des cas, comme incomplètes, accidentelles et perverses, dans le pire, pathologiques, criminelles, immorales et destructrices de la civilisation. [...] l'hétérosexisme n'a nullement besoin de l'hostilité irrationnelle ou de la haine envers les « pédés », il lui suffit de justifier intellectuellement cette différence qui place l'homosexualité dans un rang inférieur (2000 : 84-85).

Le choix du concept d'hétérosexisme est basé sur deux raisons. D'abord, en ce qu'il met en exergue l'aspect systémique des attitudes négatives envers l'homosexualité, l'hétérosexisme nous permet d'appréhender l'infériorisation des personnes homosexuelles, non comme l'unique fait d'interactions dyadiques ou de petits groupes, mais bien comme le résultat d'un système idéologique en soi. En ce sens, son registre est plus collectif et sociologique que la notion d'homophobie, dont nous discuterons plus bas. En « [articulant] la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité » (Tin, 2003: 208), il institue un principe de vision du monde social, lequel permet d'étendre sa portée à ses manifestations personnelles comme institutionnelles, matérielles comme idéologiques.

Ensuite, le concept d'hétérosexisme nous permet de dépasser la seule considération homosexuelle. En effet, à l'instar des notions établies de racisme et de sexisme, l'hétérosexisme prend ses assises sur des prémisses idéologiques (de complétion de

l'homme et de la femme) et se déploie sur « une double injonction à la conjugalité et à la parentalité » (Tin, 2003 : 209). En ce qu'elles constituent une véritable police des genres, ces prémisses permettent de justifier idéologiquement la discrimination des gais et lesbiennes, certes, mais également celle de toutes les personnes qui ne ratifient pas le « contrat social hétérosexuel » (Wittig, 2001 : 78). La notion d'hétérosexisme nous permet donc d'analyser les dispositifs théoriques et les applications pratiques de cette idéologie normative.

1.1.4. Les concepts d'homophobie et d'hétéronormativité

Privilégier le concept d'hétérosexisme aux dépens de ceux d'homophobie ou encore d'hétéronormativité est un choix circonspect. Si le terme *homophobie* est devenu un référent d'usage commun, les limites de la notion théorique même ont été amplement documentées (Adams, 1998; Plummer, 1981). L'étymologie du mot (*homo-* pour « semblable » et *-phobia* pour « peur ») pose un double problème, dans la mesure où elle appelle à une interprétation erronée (« peur du semblable »), et sous-entend une crainte malade (phobique) des personnes homosexuelles et de l'homosexualité. Selon Adams, le concept d'homophobie endosse une analyse pratiquement pathologique : "it locates the problem as one of fear, attitude, or prejudice, and points towards a person's mental state as the core issue" (Adams, 1998: 388).

La force de cette association avec la peur irrationnelle ne permet pas la nuance entre différentes formes de désapprobation de l'homosexualité et tend à toutes fins utiles à exclure les idéologies et épisodes anti-homosexuels s'appuyant sur une argumentation de l'ordre du rationnel (à l'instar de celle préconisée par certains dogmes religieux, par exemple). Qui plus est, en accolant l'homonégativité à une caractéristique personnelle, le concept d'homophobie a une portée limitée aux interactions entre individus et ne peut rendre compte d'éventuelles oppressions systémiques ou multidimensionnelles. À cet effet, d'après Ken Plummer, "it neglects

women, (...) directs attention away from sexual oppression in general and (...) individualizes the entire problem" (Plummer, 1981: 62).

La notion d'hétéronormativité est définie par Walton comme « la manière dont les pratiques sociales, culturelles et institutionnelles font de l'hétérosexualité la norme pour les hommes et les femmes » (2006 : 19). Là où une politique hétérosexiste attribue de manière explicite une valeur ou des privilèges à l'hétérosexualité, l'idéologie hétéronormative participe à l'invisibilisation de l'homosexualité en posant comme central le rapport à la norme hétérosexuelle. Walton parle en ces termes de l'omniprésence des conceptions hétéronormatives :

Malgré sa prédominance, l'hétéronormativité demeure en grande partie invisible et insaisissable à la plupart des gens, en présentant l'hétérosexualité comme un état naturel et une réalité sociale, qui s'accompagne de vertu et de rectitude morale, et d'un idéal culturel projeté (2006 : 19).

Ayant pris naissance sous l'impulsion du poststructuralisme et de la théorie queer (Warner, 1991), la notion d'hétéronormativité a fait l'objet d'un certain travail conceptuel, essentiellement au sujet des oppositions binaires, mais tend à entendre que les pratiques et idéologies anti-homosexualité relèvent simplement d'une question de normes.

Une des principales forces de la norme, et le point d'ancrage qui permet sa reproduction et sa naturalisation, donc son oblitération, est de séparer les corps en deux entités distinctes opposées et, pourtant, d'affirmer leur complémentarité. La norme traverse les corps et les pratiques entourant les processus de sexualité. Elle ne fait pas que dicter, discipliner le corps en « féminin » ou en « masculin », mais permet du même coup une conduite sexuelle définie moralement. (Chamberland et Thérèse-Séguin, 2009)

Cette approche binomiale de la norme nous apparaît problématique dans la mesure où elle présume d'une rigidité et d'une détermination des orientations sexuelles et des identités qui nous semblent incompatibles avec les réalités identitaires de participants adolescents (dans notre cas). Également, s'il nous permet de prendre connaissance de l'existence de modèles dévalués par la norme, le concept d'hétéronormativité ne nous outille pas assez pour penser le système ou l'idéologie qui met en place ce dénigrement. Ainsi, l'hétéronormativité permet de penser les orientations sexuelles en termes d'oppositions, mais non d'appréhender la manière dont cette rigidité vient à s'établir.

Notre objectif ici n'est pas tant de qualifier l'éclairage spécifique qu'apportent les notions d'idéologie, d'hégémonie et d'hétérosexisme à la théorie de la reproduction idéologique, mais bien d'évaluer la conception de l'école qu'elles engendrent. En d'autres mots, ces choix théoriques contribuent à dresser le portrait de l'école comme d'une force sociale à part entière, appuyant un ordre social construit et présenté comme légitime et naturel. Alors que le sens commun tend à voir l'école comme un instrument de démocratisation et d'équité, nous en proposons une vision tout autre. À l'instar d'Apple (2000, 2004), nous voyons l'école comme un dispositif hégémonique favorisant la reproduction des idéologies et schèmes de pensée des classes sociales dominantes et présentant une série de décisions sociales (enseigner quoi, comment, à qui) comme un ordre naturel.

1.2. Sociologie de l'éducation : approches théoriques

Les théories en sociologie de l'éducation peuvent toutes être comprises en termes d'orientation sur des questions clés. Est-ce par la transmission d'opinions (de savoirs) ou de dispositions (de savoir-faire) que l'éducation assure la reproduction de l'ordre social? De quel degré d'autonomie les écoles et leurs acteurs disposent-ils face aux forces idéologiques, économiques et sociales qui les entourent? Les élèves participent-ils à l'incorporation des normes sociales et scolaires? À leur remise en

question? Les pages qui suivent résument les positions suggérées par trois courants de pensée liés à la sociologie de l'éducation (courant fonctionnaliste, théories de la reproduction et théories critiques de l'éducation) et de la conception qu'entretient chacun des relations entre l'apprenant et le savoir scolaire. Après avoir défini les trois dimensions du curriculum scolaire (formel, réel et caché), nous présenterons les processus en jeu dans la sélection et la politisation du curriculum scolaire.

1.2.1. Le courant fonctionnaliste

La sociologie fonctionnaliste conçoit la société comme un système où chaque individu occupe un rôle pré-déterminé auquel il est préparé par une socialisation appropriée. Cette perspective voit les institutions comme centrales à cette socialisation, en ce qu'elles permettent d'inculquer les normes, les attentes et les valeurs culturelles. À bien des égards, ce courant correspond à une approche durkheimienne de l'éducation, bien qu'elle soit restée dominante jusqu'aux années 1960 (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Tel qu'initialement formulé par Durkheim en 1911, ce courant voit l'école comme lieu de socialisation, façonnant l'enfant « en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir » (1938/1911 : 8). Ces « éducations spéciales » reposent sur « un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques que l'éducation doit inculquer à tous les enfants indistinctement », et auxquels réfère Durkheim par l'expression « esprit national » (1938/1911 : 8). Cette vision de l'éducation comme mécanisme d'intégration sociale sera adoptée par Parsons (1955) et, dans une moindre mesure, Bernstein (1967), qui empruntera de Durkheim les notions de socialisation mécanique et organique pour rendre compte des changements au sein d'institutions scolaires britanniques (Plantier et Cardi, 1992 : 136).

1.2.2. Les théories de la reproduction en éducation

À la fois théorie de l'école, théorie de la mobilité sociale, théorie de la société et théorie de l'action (Dubet, 1998), les théories de la reproduction constituent le cadre théorique de notre mémoire. Ces théories ont principalement pris leur essor dans une optique économique et/ou culturelle (Bowles et Gintis, 1976; Bourdieu et Passeron, 2009/1970), corroborant les prémisses selon lesquelles les élèves de statut social plus faible sont plus susceptibles de vivre des difficultés en milieu scolaire que ceux possédant un statut plus élevé. Ces conclusions s'appuient sur nombre d'études mettant en évidence la primauté des arguments économiques dans l'accès à une éducation de qualité, tout comme l'exposition déficitaire des premiers aux habitudes, histoires familiales et modes de vie liés à une valorisation des études.

Alors que « la lecture des inégalités sociales a en partie évolué avec les différentes lignes de tension sociale » (Doray *et al*, 2009 : 10), la littérature sociologique a peu à peu élargi la portée des théories de reproduction afin d'inclure les distinctions de genre et d'origine ethnoculturelle ou ethnolinguistique comme marqueurs d'inégalité sociale comme scolaire. Depuis les années 1990, l'orientation sexuelle est timidement évoquée par certains sociologues de l'éducation (Apple, 2004; Epstein et Johnson, 1998; Wotherspoon, 1998) comme l'un de ces marqueurs potentiels.

Particulièrement depuis les années 1970, sociologues et théoriciens de l'éducation se sont intéressés à la relation entre l'éducation et la transmission d'idéologies dominantes (Apple, 2000; Dei, 2000; Bernstein, 1996; Wotherspoon, 1991). Leurs observations convergent vers une même constatation, que nous pourrions vulgariser ainsi : l'éducation s'insère dans un processus hégémonique : elle reproduit l'idéologie des groupes dominants¹¹, au détriment des groupes marginalisés ou minoritaires. Cette approche s'inscrit en porte-à-faux face à l'idée qu'il existe une base de valeurs socialement partagées et met en exergue les mécanismes par lesquels l'école assure

¹¹ Tel qu'inféré par ces auteurs, les groupes dominants regroupent des individus dont les caractéristiques physiques, sociales ou comportementales se conforment aux normes de la majorité et à qui elles confèrent un statut social privilégié.

la reproduction et la légitimation des rapports de domination sociale. Selon les tenants de cette approche, l'école « n'inculque pas aux élèves un 'esprit national' mais 'l'idéologie bourgeoise', les préparant ainsi, en fonction de leurs origines sociales, soit à exercer le pouvoir, soit à s'y soumettre » (Maurer, 2000 : 30).

L'on présente d'ordinaire Bowles et Gintis comme deux des figures de proue de cette tendance. Dans leur ouvrage *Schooling in Capitalist America* (1976), les auteurs y vont de deux affirmations. La première suggère que l'utilité de l'école comme formation au marché du travail ne réside pas tant dans l'apprentissage de connaissances, mais dans l'inculcation précoce de savoir-être et de savoir-faire liés au monde du travail, comme le respect des règles et de la hiérarchie, ou encore la ponctualité. Les auteurs nomment « principe de correspondance » cette idée voulant que l'école calque l'environnement de travail et structure à son image les principes d'interactions sociales et d'attribution des récompenses individuelles.

Selon la seconde affirmation de Bowles et Gintis, le statut économique parental est transmis aux enfants par leur exposition à des opportunités inégales d'éducation, mais également par le degré de familiarisation avec le mode de vie de l'école. En d'autres termes, contrairement à un élève au statut socioéconomique plus faible, un élève de classe sociale favorisée serait doublement avantage dans sa relation à l'école : il aurait accès à un établissement scolaire de qualité et serait déjà familier avec la culture scolaire, celle des classes sociales avantagées.

Les thèses originales de Bowles et Gintis, énoncées en 1976 et réitérées en 2002, sont parfois désignées sous le nom de « théorie de la correspondance », en ce qu'elles exemplifient des principes de reproduction directe, simple et mécanique entre l'école et le marché du travail.

Pour [Bowles et Gintis], l'école, dans les sociétés capitalistes, a pour principale fonction la reproduction des rapports sociaux : il s'agit de produire une force de travail capable de se plier aux exigences d'un système économique et social fondé sur l'exploitation et

l'assujettissement du travailleur. [...] Le système éducatif contribue directement et continuellement à ce travail de socialisation et de légitimation [...] (Forquin, 1997 : 32).

Dans *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron postulaient également que les inégalités scolaires ne sont qu'une reproduction, en milieu scolaire, des inégalités présentes dans la société en général. Les écoles recréeraient ainsi les hiérarchies sociales et économiques via le processus de sélection et d'enseignement du savoir, pourtant présenté comme neutre. Le capital culturel de la classe moyenne est donc présenté comme naturel et est enseigné comme tel, comme si tous les enfants avaient eu le même accès initial à ce capital. Selon Apple (2000: 31), "schools take as natural what is essentially a social gift, i.e. cultural capital". En résumé, la thèse de Bourdieu et Passeron laisse entendre qu'en tant que microcosme d'une société donnée, l'école offrirait un accès facilité et un statut privilégié aux élèves possédant le capital culturel pour en maîtriser les rouages. À l'inverse, l'institution scolaire serait source de violence symbolique pour les élèves minoritaires ou moins privilégiés, qui se verraient imposer des arbitrages culturels qui ne sont pas les leurs.

Dans leur article *Schooling and the Reproduction of Patriarchy*, Kelly et Nihlen (1982) articulent la relation entre école et société selon des paramètres similaires. Ils constatent que d'après les théoriciens de la reproduction, les écoles renforcent la division du travail présente dans la société en maintenant en leur sein les inégalités de classe, de race et de genre qui s'y trouvent. À leur avis, si l'école n'est pas un agent de changement social et ne questionne d'ordinaire pas l'existence d'une structure sociale inéquitable, c'est que les personnes qui y détiennent des rôles de pouvoir possèdent elles-mêmes les caractéristiques mises de l'avant par cette structure. Les écoles demeurent socialement statiques parce qu'elles constituent un microcosme de la société.

Il importe de constater que si les théoriciens de la reproduction souscrivent aux paramètres liant éducation et reproduction sociale, ils interprètent différemment la marge de manœuvre dont un élève dispose pour diverger du rôle qui est attendu de lui, ou encore pour le remettre en question. Ces travaux, depuis *La reproduction* de Bourdieu et Passeron (1970), s'arriment à l'idée que les inégalités scolaires seraient tributaires de la place qu'occupe chaque élève dans la hiérarchie sociale, soit, principalement, de son origine sociale et de la composition du capital (privileges et prestige) qui y est reliée. La prégnance de ces conditions a été documentée à maintes reprises (voir Mehan 1992), mais rarement dans l'optique d'un déterminisme absolu. Qu'importe la variabilité des vécus, occuper un faible statut social dans un système inégalitaire peut être garant d'un accès inéquitable aux ressources et opportunités.

Dans cette perspective, l'école est vue comme une institution sociale où se produisent et se reproduisent à la fois la culture et l'identité des groupes minoritaires et les idéologies qui les mettent en marge. En effet, selon Giles, Bourhis et Taylor (1977), il n'est pas rare de voir se former des premiers réseaux et associations minoritaires autour de l'école. Quelle que soit la nature de leurs revendications, les groupes minoritaires affirment leurs projets éducatifs avec insistance et persistance dans leur discours public, questionnant la quantité et la qualité des savoirs scolaires les concernant. En ce sens, les auteurs voient l'institution scolaire comme un espace politisé et investi d'une valeur symbolique forte.

1.2.3. Les théories critiques de l'éducation

Bien qu'elles fassent l'objet d'importantes divergences théoriques, les approches précédentes mettent toutes deux de l'avant une vision macro-sociologique de l'éducation, axée non sur l'acteur mais sur le système social. La critique de ces théories a conduit à privilégier une « approche plus micro-sociologique se penchant sur les acteurs et sur les interactions concrètes qui sont au cœur de l'expérience

scolaire' » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 530). Née sous l'impulsion de sociologues britanniques (notamment Young, 1971), ce courant théorique cherche à « débusquer les inégalités et injustices sociales engendrées ou entretenues par les systèmes scolaires et entreprendre des actions pour résoudre ces problèmes » (Sauvé, 1997 : 172). Ce faisant, elle s'insère dans le concret des relations entre l'école et l'élève. Trois objets de recherche sont identifiés :

- *le curriculum formel*, référant aux « contenus de savoirs incorporés dans les programmes et les cursus » (Forquin, 1983 : 63) ;
- *le curriculum caché*, référant à « l'ensemble des savoirs sociaux véhiculés par l'expérience scolaire mais qui ne sont pas officiellement visés ni préconisés par l'école » (Lorcerie, 1995 : 43). Selon Camilleri (1996), les interactions sociales deviennent en soi le sujet d'apprentissages et sont donc partie prenante de la socialisation. Ainsi, l'on tend à percevoir certains types d'échanges, notamment entre professeur et élève, comme ne relevant plus entièrement du domaine de l'interaction spontanée et naturelle, mais bien d'un processus social à documenter.
- *le climat scolaire*, renvoyant aux relations sociales et aux rapports de force en vigueur entre les différents acteurs du milieu scolaire. Ces rapports de sociabilité peuvent autant prendre forme en classe qu'à l'échelle de l'école et peuvent conforter ou non ses efforts d'intégration.

Ce troisième courant considère à plusieurs égards l'école et le contenu des enseignements scolaires comme espaces de négociation sociale et tente de faire émerger les mécanismes à l'œuvre dans la sélection, la construction et la transmission des savoirs scolaires. Selon Maurer,

[...] il est intéressant d'étudier les contenus de ces enseignements et interventions, et notamment d'évaluer s'ils relèvent d'un modèle politique identifiable ou d'accommodations plus ou moins négociées avec l'ordre du réel qui se donne à voir dans la classe. Mais il est également important d'examiner de quel ordre de communication relèvent ces enseignements et interventions, c'est-à-dire de déterminer s'ils se font sur le mode de la prescription, de la négociation, du dialogue raisonné, etc. (2000 : 6).

Dubet (1994) s'insère également dans cette tendance, puisqu'il considère les acteurs de l'école comme centraux à la sociologie de l'éducation. Ses travaux sur l'expérience scolaire l'amènent à concevoir que « la socialisation ne peut plus être perçue en terme d'apprentissage de rôles, mais en terme de construction d'expériences » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 530). L'élève joue un rôle actif dans sa propre socialisation et n'est plus le pantin des logiques d'action du système scolaire qu'en font les autres courants. En ce sens, l'étude du fonctionnement concret de l'école (des enseignements, programmes et interactions qui la constituent) est également celle des ressources avec lesquelles l'élève se construit. Sont ainsi étudiés les savoirs scolaires (Young, 1971 ; Perrenoud, 1994), modalités d'évaluation des élèves, modes de formation des classes (Duru-Bellat et Mingat, 1997) pratiques pédagogiques (Maresca, 1995), effets-école (Duru-Bellat et Mingat, 1988), fonctionnements de différentes filières (Grisay, 1993), etc. en ce qu'ils témoignent de la prégnance d'idéologies dominantes.

1.3. La sociologie du curriculum

Les courants théoriques présentés conçoivent différemment la marge de manœuvre des acteurs scolaires et leur rôle dans l'élaboration du curriculum scolaire. Selon les premiers courants, les apprentissages scolaires résultent de l'inculcation de savoirs façonnés par les groupes dominants. Ces approches tendent à concevoir l'élève et l'enseignant comme des acteurs relativement passifs, tributaires des normes des groupes dominants. Les théories critiques, quant à elles, partent de la même prémisse, mais estiment que les acteurs contribuent à façonner la nature des savoirs imposés en acceptant, refusant, ou en remettant en question leur validité. La sociologie du curriculum rend compte de cette mésentente théorique et conçoit le curriculum tantôt comme moyen de transmission idéologique, tantôt comme le résultat d'une négociation.

Définissons d'entrée de jeu ce que nous entendons par curriculum. Bien que la sociologie du curriculum se soit surtout intéressée au contenu académique formel (c'est-à-dire au contenu des recueils, livres et programmes dont l'usage est recommandé par les autorités scolaires), le curriculum oriente plusieurs dimensions de l'apprentissage scolaire. Il y est autant question d'objectifs académiques que de considérations méthodologiques et évaluatives. Qui plus est, le curriculum peut être spécifique à un sujet d'étude, une discipline ou une faculté, comme il peut s'arrimer aux caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, classe sociale) des élèves à qui il s'adresse.

Les analyses systématiques du savoir scolaire définissent trois types de curriculum : le formel, le réel et le caché (Perrenoud, 1993). Le curriculum formel réfère aux apprentissages programmés et prescrits par les autorités scolaires, et qui prennent la forme d'un programme ou cursus de formation. Parfois désigné comme prescrit ou idéal, le curriculum formel fait figure de norme ou d'objectif à atteindre en matière de formation des apprenants. Selon Perrenoud, il existe une marge inévitable entre « l'intention d'instruire » du curriculum formel et les apprentissages effectifs auxquels sont exposés les apprenants, le curriculum réel. La salle de classe est le lieu de négociation du curriculum réel, modulé par les interprétations et intérêts mutuels de l'enseignant et de l'élève.

Le curriculum caché renvoie aux apprentissages effectifs se déroulant dans le cadre scolaire, mais n'ayant pas été ouvertement enseignés et dont les élèves n'ont pas nécessairement conscience. Il réfère aux allants de soi, aux règles non dites, aux codes de comportement non édictés, au sens commun.

Le caché n'est pas vraiment caché. Il est *non dit*, partiellement *non pensé*. Il relève de l'intuition, et de ce qu'il vaut mieux passer sous silence ou conserver dans le flou, parce que ça fait honte, ça fait mal, ça pose des questions embarrassantes, ça met en difficulté face à sa conscience et au jugement d'autrui. (Perrenoud, 1993 : 7)

Nos références au curriculum feront quant à elles état de deux types de curriculum : le formel et l'informel.

1.3.1. Le curriculum comme moyen de transmission idéologique

Certains travaux accordent donc une place centrale au curriculum comme instrument de transmission idéologique et adhèrent à l'idée selon laquelle il est le reflet de la culture des groupes dominants. Dans *Sociology of the School Curriculum* (1977), Eggleston explique que le curriculum articule la présentation du savoir scolaire et implique une série d'apprentissages, façonnés pour être reçus par des élèves en milieu scolaire. Selon lui, ces expériences d'apprentissage seraient à la fois socialement et historiquement situées, « [responding] to the societal view of the nature, distribution and availability of knowledge and is therefore subject to change » (1971 :13).

Michel Foucault (1993) voit l'éducation comme l'endroit où les savoirs sont définis, enseignés, mesurés et examinés – bref, manipulés. La présence de telles prescriptions en milieu scolaire vient légitimer les distributions de pouvoir en vigueur dans la société. Ainsi, la sociologie de l'éducation (et d'une certaine manière, la sociologie de la déviance) s'intéresse au curriculum scolaire comme instrument de transmission et de légitimation du savoir. L'école constitue ainsi peut-être l'un des plus importants mécanismes de contrôle social, inculquant à des générations d'élèves les savoirs « valides » à une époque et dans un lieu donné. En cela, l'on s'assure du maintien du système social et de la stratification actuelle des connaissances. L'étude systématique du curriculum scolaire permet donc d'appréhender les contenus conçus comme légitimes par un groupe culturel donné.

Selon la sociologie de l'éducation, une étude attentive des processus de sélection du contenu du curriculum permet de mettre à nu l'interaction entre l'école et la « situation sociale totale », pour reprendre les termes d'Eggleston (1977). À cet égard, la

majorité des travaux en sociologie du curriculum s'inscrit dans l'une de deux approches : l'approche fonctionnaliste et l'approche critique. La première tradition s'arrime au rôle de socialisation de l'école, laquelle fournit aux enfants et adolescents qui la fréquentent un lieu incontournable de rencontres lors desquelles se façonne et se renforce une identité articulée autour de valeurs sociales communes. Mise en exergue par Thorndike (2009/1912), Finney (2009/1922) et Bobbitt (1924) aux États-Unis, cette approche centrée sur la socialisation s'attarde aux fonctions du curriculum dans l'inculcation de valeurs communes, sans toujours questionner l'à-propos des idéaux véhiculés. À titre d'exemple, Resnik rappelle que les premiers théoriciens du curriculum états-uniens « étaient convaincus de l'urgence d'inculquer les idéaux de l'homme blanc protestant aux immigrés » (2001 : 170). En ce sens, il était davantage question d'étudier les variabilités d'accès à un même système éducatif plutôt que de remettre en question le curriculum, accepté par défaut comme neutre dans ses prémisses.

Les premiers véritables efforts de problématisation du curriculum ont pris forme à la fin des années 1970, sous l'impulsion des travaux d'Eggleston. La sociologie critique du curriculum rendait compte des inégalités scolaires tout en cherchant à mettre en avant-plan la fonction socialisatrice de l'école. Ainsi, les auteurs principaux de ce courant ont tenté de retracer l'impact que l'adoption de certaines normes et valeurs sociales véhiculées en milieu scolaire pouvait avoir sur les élèves de certains groupes sociaux. Ainsi cherchait-on à cerner le rôle de l'école dans la production des inégalités. Arrimés à des prémisses similaires, les travaux de Michael Young (1971) visaient à rendre compte non seulement des inégalités de représentations dans le curriculum, mais également de la manière dont l'école contribue à maintenir, et en partie à recréer, ce système d'inégalités.

L'on assiste alors à une bifurcation d'importance. La sociologie du curriculum n'est plus limitée à l'examen du *contenu* des apprentissages, mais prend dès lors appui sur une définition plus large du curriculum, laquelle inclut ces dits contenus, mais aussi les méthodes pédagogiques, organisationnelles et d'évaluation en vigueur dans les

salles de classe. Il s'agit, dans les termes de Young, de considérer l'importance de ces dispositions dans la « relation dialectique entre l'accès au pouvoir et la légitimation de certaines catégories dominantes, de même qu'aux processus par lesquels la facilité d'accès de certains groupes à ces catégories leur permet de maintenir une position sociale dominante » (1971 : 27, traduction libre). Également mise de l'avant par Apple (1982b, 2000, 2004), cette approche n'est pas sans rappeler la théorie bourdieusienne de la reproduction culturelle, mentionnée plus haut.

La sociologie critique du curriculum interroge le rôle du curriculum dans la reproduction des rapports de force de la structure sociale en vigueur. Contrairement aux sociologues du curriculum plus fonctionnalistes, les théoriciens de cette approche remettent en question la prétendue neutralité du curriculum. Leurs travaux partent de la prémisse selon laquelle le curriculum est un construit culturel et interactif, modifié au gré des pressions politiques et sociales. Il convient à ce titre de questionner les mécanismes et les puissances à l'œuvre dans la sélection du contenu véhiculé par ce dernier.

Dans son ouvrage *Class, Culture and Curriculum*, Lawton (1975) identifie le curriculum comme l'un des mécanismes principaux de transmission culturelle. Le curriculum scolaire serait l'expression d'une sélection culturelle, puisque le contenu des savoirs scolaires (qu'il s'agisse d'apprentissages formels ou de normes sociales) est impérativement confié à une structure sociale formatée pour en assurer la transmission, l'école. Apple (2004) soutient en ce sens que cette sélection du curriculum se dissimule sous la prétention de neutralité du savoir transmis, laquelle est centrale dans notre représentation de l'éducation.

La sociologie du curriculum explicite donc le processus de création d'un type de savoir estimé valable, valide et légitime à une époque donnée. Considérer chacun de ces facteurs permet d'évoquer la création du curriculum comme un processus de dominance, mais également de contrôle social d'un ou de plusieurs groupes par un

autre. Qui plus est, les réponses à des questions telles que « à qui doit être exposé tel type de savoir? » ou « quelles valeurs sont transmises par ce type d'enseignement? » exposent les mécanismes de fonctionnement de ce contrôle social. L'ouvrage *Who Shall Be Educated?* de Warner, Havighurst et Loeb (1946) constitue l'une des pierres d'assise de la sociologie du curriculum. La simple évocation des titres de certains chapitres de cet ouvrage illustre le parti pris des auteurs pour une approche du curriculum comme outil de sélection et de contrôle social. En effet, les titres comme 'A Negro Girl is Taught her Place' ou 'An Upper-Class Boy Learns he is Different' illustrent sans contredit la thèse selon laquelle l'étude du type de savoir et de la distribution de ce savoir est révélatrice des relations de pouvoir qui y sont sous-jacentes.

1.3.2. Le curriculum comme résultat de négociations

S'ils reconnaissent le curriculum comme un savoir officiel, d'autres estiment qu'il n'en est pas moins modifié par la négociation et les compromis entre groupes. Selon Mangez (2008), si la relation entre curriculum et réalités sociales externes est évidente, elle ne doit pas être comprise comme le résultat d'une « simple correspondance mécanique » entre curriculum et société. L'auteur souligne que le curriculum s'édifie dans une autonomie relative, modelée en partie par les contraintes et restrictions d'ordre didactique et formel du système éducatif, tout en ayant le potentiel de s'émanciper de cette imposition prescriptive de la structure sociale et de devenir un vecteur de transformation du social.

La sociologie pose donc le curriculum comme un construit social, traduisant, ne serait-ce que partiellement, les réalités politiques, économiques, sociales, culturelles de son époque. Ainsi, selon Mangez (2008), les conflits à propos du curriculum et de la pédagogie sont conçus comme l'expression des tensions sociales et politiques en vigueur dans la société concernée. Apple estime que le curriculum révèle doublement les forces en présence en éducation, "by being not simply an instrument through

which the bourgeoisie effects its domination over other groups, but also by being the *result* of struggle between dominant and dominated groups" (1982a: 19). Cette mise en garde suggère qu'une analyse du curriculum permet de mettre à nu les idéologies en vigueur et les mécanismes par lesquels elles se construisent.

Selon Lawton, l'existence même de dissensions liées au contenu du curriculum s'explique par le fait que le curriculum est indissociable de la culture ambiante. Ainsi, il identifie deux problèmes éducatifs majeurs, qu'il décrit comme suit : 1) l'accord quant au contenu de la culture générale à transmettre, et 2) le degré d'inclusion des sous-cultures, ou de certains pans de ces sous-cultures, dans le curriculum scolaire. En ce sens, il est important d'identifier non seulement le contenu des savoirs scolaires relatif aux sous-cultures ou groupes minoritaires, mais également les manières et procédés par lesquels ces savoirs en viennent à obtenir légitimité, à être définis comme valides et établis.

Notre travail visant à faire l'état de la situation quant à l'homosexualité comme sujet d'enseignement scolaire, nous ferons peu mention des tensions et dissidences occasionnées par les décisions d'inclure ou non le sujet dans les enseignements. Les considérations liées à la politisation du curriculum seront mentionnées lorsqu'elles apportent un éclairage singulier à notre sujet d'étude.

1.4. Reproduction, idéologies et curriculum : conclusions à retenir

Les institutions scolaires jouent un rôle non négligeable dans la reproduction d'un ordre social stratifié. Quantité de sociologues et théoriciens de l'éducation ont souligné l'importance de l'école dans le maintien et la perpétration des relations de domination sociale. Malgré la disparité de leurs expertises, les sociologues français (Bourdieu), britanniques (Bernstein, Young, Whitty), italien (Gramsci) et états-unien (Apple) n'en arrivent pas moins à un consensus sur cette importante prémisse : le milieu scolaire n'est pas le lieu d'éducation socialement neutre qu'il prétend être.

De par la nature de notre objet de recherche, notre propos trouve écho dans les développements plus récents des théories de la reproduction en éducation, laquelle privilégie une approche micro-sociologique des mécanismes de reproduction des idéologies et inégalités. Nous retiendrons tout de même certaines démarches et conclusions de travaux plus anciens, notamment celles relatives aux rapports entre idéologie scolaire et idéologie des classes dominantes. L'analyse du curriculum permet de révéler les sujétions idéologiques en vigueur, les canaux par lesquels elles s'infiltrèrent dans l'espace scolaire et y sont légitimées.

Il importe d'apporter deux mises en garde. D'abord, si l'école constitue sans conteste un lieu où le savoir fait l'objet d'une sélection significative qui peut et doit être problématisée, elle ne constitue qu'une seule des facettes de la figure idéologique qui nous intéresse. En effet, les conceptions idéologiques dominantes dans une société donnée sont susceptibles de tarauder la moindre des interactions qui y prend place et, à ce titre, de s'infiltrer dans chacune des sphères de la vie sociale (travail, école, médias, etc.). Notre réflexion tiendra ici compte du monde scolaire, et pourra éventuellement être bonifiée par une étude détaillée d'autres domaines du social.

La seconde mise en garde à apporter concerne le rôle de l'élève. Il nous semble en effet impératif de nous distancier d'une vision réductrice de l'école comme lieu d'opération d'un mécanisme de reproduction simple. Ainsi, nous postulons que, loin d'être de simples vecteurs de transmission ou de réception de connaissances scolaires et de messages sociaux, les élèves et les enseignants s'accaparent, filtrent et peuvent rejeter ou remettre en question le savoir social qui est véhiculé dans le curriculum scolaire. C'est ainsi que les conceptions de l'élève et de l'enseignant dans ce mémoire s'approchent de celles d'Apple (1982) ou de Giroux (1988). Selon ce dernier, un enseignant peut choisir de souscrire ou de s'inscrire en porte-à-faux face à une idéologie dominante. S'il opte pour la contestation, il doit s'affairer à rendre visibles les mécanismes qui perpétuent la dite domination et proposer à ses élèves une vision de l'avenir axée sur la lutte pour les droits civiques.

Cette approche du rôle de l'élève peut paraître incompatible avec un élève à la recherche de son identité sociale ou, pour faire écho au cas qui nous intéresse, qui explore et questionne son orientation sexuelle. Ce dernier est probablement moins susceptible de faire entendre ses convictions personnelles sous forme de contestation ou de revendications, mais sera peut-être mieux à même d'être attentif aux forces en présence. À cet effet, Rengel Phillips (1991) laisse entendre que ce ne sont pas tous les élèves qui, une fois exposés à ces processus hégémoniques, offrent la même réceptivité ou résistance à ces types d'enseignement. L'auteure suggère toutefois que les élèves à qui l'on a enseigné l'existence de processus hégémoniques peuvent évidemment choisir de soutenir ou combattre à leur tour l'idéologie dominante, mais ne peuvent nier son existence.

CHAPITRE II

ÉCOLE ET HOMOSEXUALITÉ

Dès les années 1990, plusieurs études documentent la prégnance des manifestations d'hétérosexisme et d'homophobie en éducation (HALDE, 2008; Chesir-Teran, 2003; Buston et Hart, 2001; Ellis et High, 2001; Harrison, 2000; Tesar et Rovi, 1998; Telljohann et Price, 1993; Mac an Ghaill, 1991). Si les auteurs de ces études rendent d'ordinaire compte des différences entre les curricula formel et informel, ils s'inscrivent pour la majorité dans une analyse du curriculum informel (ou caché), documentant ainsi les « expériences éducatives promues par les écoles et les enseignants à travers des pratiques pédagogiques non demandées officiellement ou par écrit » (UNESCO, 2003 : 2). Ainsi, exception faite de Temple (2005) et de Rengel Phillips (1991), il y a une lacune notable du côté des études qui font l'examen du contenu des manuels scolaires quant à ce type de représentations.

Quelles que soient les méthodes mises de l'avant (enquête par questionnaires auprès d'enseignants ou d'élèves, observations en classe lors de cours d'éducation sexuelle, analyse de contenu de manuels scolaires), les études sur la diversité des genres et des sexualités en éducation constatent que l'école n'est pas un environnement neutre en termes de prescriptions sexuelles. Au contraire, en présentant comme normales et évidentes les injonctions à la conjugalité et à la parentalité homme-femme et en taisant les orientations sexuelles minoritaires, l'école joue un rôle d'importance dans l'imposition de l'ordre symbolique hétérosexuel (Walton, 2005; Albertini, 2003; Herek, 1998).

Les exemples appuyant cette thèse sont nombreux et couvrent une pluralité d'aspects de l'environnement scolaire. Chesir-Teran (2003) construit une typologie des manifestations d'hétérosexisme en milieu scolaire, qui comprend quatre catégories :

- *les manifestations physiques ou architecturales*, référant notamment au contenu des affiches et graffitis, à la présence ou à l'absence de signes clairs d'ouverture à la diversité sexuelle (ex : autocollants ou drapeaux arc-en-ciel);

- *les manifestations d'ordre politique*, référant notamment à l'existence d'une politique anti-discrimination inclusive de l'orientation sexuelle, à la présence et à la visibilité d'un groupe étudiant gai, à l'inclusion de livres portant sur l'orientation sexuelle à la bibliothèque de l'école;

- *les manifestations suprapersonnelles*, référant notamment au nombre d'homosexuels et de lesbiennes visibles en milieu scolaire, à la fréquence d'emploi des termes tels que « gai », utilisés de façon péjorative, à la fréquence d'épisodes de violence homophobe;

- *les manifestations sociales*, lesquelles seraient intrinsèquement liées à la pression à l'hétérosexualité véhiculée à l'école. Par exemple, la possibilité que deux filles ou deux garçons s'y tiennent par la main, ou y participent à des activités sociales comme le bal de fin d'année.

La classification proposée par Chesir-Teran nous permet d'appréhender à la fois la diversité et la gradation des manifestations possibles d'hétérosexisme en milieu scolaire, sans toutefois différencier ce qui relève du curriculum formel et du curriculum informel.

Afin de remédier à ce que nous considérons comme une lacune, nous proposons une revue de littérature en deux temps. Notre synthèse présentera d'abord les travaux portant sur le curriculum formel en lien avec les orientations sexuelles (consistant essentiellement en l'analyse de contenu de manuels scolaires) avant de faire état des études sur le curriculum informel. Nous concluons en relevant les principales constatations tirées de l'examen de la littérature.

2.1. École, orientations sexuelles et analyse du curriculum formel

Selon Apple (2000), il convient d'interroger les silences d'un texte ou d'un enseignement pour découvrir les intérêts idéologiques à l'œuvre. À cet effet, l'environnement scolaire semble sans équivoque au sujet de l'homosexualité : elle n'existe pas. Le sujet est occulté des enseignements, lesquels postulent par défaut l'hétérosexualité comme la norme, comme point de repère exclusif et constant. Shortall (1998, cité par Temple, 2005) note que les enseignements sur la famille incluent rarement des familles homoparentales comme modèle familial, que les cours d'histoire font fi des mouvements de revendications des gais et lesbiennes, et que l'enseignement du droit omet souvent de faire mention de la discrimination en lien avec l'orientation sexuelle.

Afin d'étudier ce qu'elle appelle « la construction de l'homosexualité en sociologie » (1991 : 455), Rengel Phillips a analysé le contenu d'une quarantaine d'ouvrages d'introduction à la sociologie publiés entre 1950 et 1989 et utilisés dans différents cours. Trois de ses résultats revêtent un intérêt particulier pour notre propos. D'abord, elle note que seuls 17% des ouvrages n'incluent aucune mention de l'homosexualité, et que ces ouvrages sont répartis de manière uniforme entre les années 1950 et 1980. Tous les ouvrages publiés depuis les années 1980 abordent, en quelques mots ou à l'occasion d'une discussion plus étoffée, le sujet de l'homosexualité. En second lieu, seuls trois des quarante recueils analysés font mention du lesbianisme. L'une de ces trois mentions réfère explicitement aux pratiques sexuelles entre femmes dans un contexte d'incarcération. Enfin, Rengel Phillips rapporte que trois quarts des mentions substantielles et que le quart de toutes les mentions de l'homosexualité dans une quarantaine d'ouvrages d'introduction à la sociologie se font en retrait physique de la discussion générale.

[...] rather than presenting an integrated discussion of sexuality, more than one-fourth of the texts that include discussions of homosexuality separate those discussions physically in the text. (Texts with only one sentence or a few words about homosexuality typically do not devote a

separate section to that sentence. If only the texts with substantial discussions were examined, this figure would be closer to three-fourths.) These sections often are divided by lines or by the use of a different type. [...] the separation of homosexuality from the body of the text may have increased slightly with the inclusion of color in texts, which permits the discussion of gays to be presented in boxes with shaded backgrounds [...] (Rengel Phillips, 1991: 456-457)

Au Québec, Temple (2005) a réalisé une analyse du contenu de vingt manuels scolaires utilisés dans les établissements d'enseignement secondaire francophones, afin de cerner la manière dont ces textes abordaient les questions de sexualité et de relations humaines. Les manuels de l'échantillon étaient recommandés pour cinq matières, choisies pour leur probabilité d'aborder des sujets relatifs à l'éducation sexuelle : *Formation personnelle et sociale*, *Éducation morale*, *Économie familiale*, *Biologie humaine* ainsi qu'*Éducation religieuse et morale*.

À l'instar d'autres études ayant analysé le contenu des programmes d'enseignement (Buston et Hart, 2001; Harrison, 2000), Temple a opéré un classement des manuels en quatre catégories : ceux qui ignorent complètement le sujet de l'homosexualité, ceux qui l'abordent dans un contexte négatif (soit en lien avec des sujets comme l'abus sexuel ou les infections transmissibles sexuellement), ceux qui l'abordent dans un contexte positif (dans des termes positifs ou simplement non discriminatoires), et ceux qui font mention de la question (c'est-à-dire les manuels qui traitent de l'homosexualité, mais en retrait de la discussion générale de l'ouvrage).

Les résultats d'analyse de contenu sont évocateurs : 577 des 610 pages examinées (soit 95% du contenu de ces manuels) ignoraient complètement le sujet de l'homosexualité. Des trente-trois pages faisant mention de la sexualité entre personnes de même sexe, vingt-six le faisaient dans un contexte négatif, en lien avec des sujets comme l'abus sexuel, la prostitution ou les infections transmises sexuellement. Dans les vingt ouvrages analysés, seules sept mentions faisaient état

de l'homosexualité ou de la bisexualité dans un contexte positif, tels que la vie familiale, la puberté et le plaisir sexuel.

Selon Temple, le curriculum formel analysé témoigne de la prégnance en milieu scolaire d'*a priori* hétérosexistes. Alors que seules sept mentions parlaient d'homosexualité dans un contexte positif, 133 des 610 pages analysées (22% du contenu) définissaient explicitement la sexualité comme l'hétérosexualité, présentée par défaut comme normale et dans un contexte positif.

Over and over, the texts defined a couple as a man and a woman, parents as mother and father, and adolescence as the time to become interested in the opposite sex. In these ways, heterosexuality is continually established as the norm. In contrast, the tiny fraction of mentions of same-sex sexuality (33 of 610 pages) [0,05%] tended to be limited to vague references, warning against the dangers of sex. In the absence of fuller discussions of healthy sexuality and relationships, such isolated statements serve to problematize same-sex sexuality. Indeed, in my view these texts are a key part of schools' reproduction of a larger system of "institutional regulation and management of sexualities". (Temple, 2005: 287-288)

Le rapport final d'une étude sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires français d'éducation civique (HALDE, 2008) en arrive à des constatations fort similaires à celles de Temple. Les auteurs remarquent d'emblée la rareté des représentations de l'homosexualité dans les manuels scolaires. Ainsi, la recherche des mots clés « orientation sexuelle », « homosexualité », « homosexuel », « lesbienne », « bisexuel » et « homophobie » dans les programmes scolaires d'éducation civique du collège et du lycée ne donne aucun résultat. Quant au contenu des illustrations de ces manuels, une seule des 3097 illustrations que contiennent les 29 manuels étudiés est consacrée au sujet.

2.1.1. Contextes redondants et réducteurs

Sondés par questionnaires d'enquête quant à la place réservée à la diversité et à la lutte contre la discrimination dans leurs enseignements, cent quatre-vingt-six enseignants de collège et de lycée ayant pris part à la recherche de la HALDE rapportent que « même évoquée en dehors du manuel, l'homosexualité apparaît dans des contextes redondants » (HALDE, 2008 : 162). Les résultats du questionnaire permettent de répertorier les cinq contextes lors desquels l'homosexualité est le plus fréquemment abordée, tel que rapporté par ces enseignants :

- le Pacte civil de solidarité (ou « PACS », contrat d'union civile français notoirement ouvert aux couples de même sexe) ;
- la vie familiale et les différents types de familles;
- les discriminations;
- les revendications juridiques des personnes homosexuelles;
- les défilés et manifestations homosexuelles.

Snyder et Broadway prônent également une analyse par thématiques. Dans leur article de 2004, ils proposent une analyse de contenu de huit manuels scolaires de biologie états-uniens. Leur cadre d'analyse de contenu, basé sur la théorie queer, suggère un examen des manuels en égard à six thématiques. Les auteurs appréhendent chacune de ces catégories par l'entremise d'une ou de plusieurs questions. Cette approche est résumée dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1.
Grille d'analyse de contenu des manuels de biologie (Snyder et Broadway, 2004)

Catégorie	Questions d'analyse
Équité	Les personnes de différentes orientations sexuelles sont-elles représentées dans les illustrations, textes ou en référence aux structures familiales?
Génétique	Discute-t-on des possibles origines biologiques de l'orientation sexuelle?
Comportement	Fait-on référence aux comportements homosexuels animaux? Les facteurs biologiques et sociaux de l'orientation sexuelle sont-ils discutés?
Sexualité	Parle-t-on des réalités gaies et lesbiennes? Assume-t-on un cadre hétérosexuel aux relations sexuelles? L'activité sexuelle est-elle circonscrite à la pénétration? Des techniques de procréation médicalement assistées sont-elles présentées?
VIH/sida	Le terme « homosexualité » est-il utilisé? Dans quel contexte? Les enseignements liés à la transmission et à la prévention du VIH/sida sont-ils adaptés à tous les types de comportements sexuels?
Nature de la science	Le manuel encourage-t-il la discussion avec les élèves sur des sujets relatifs aux orientations sexuelles? Fait-on référence à l'orientation sexuelle de divers scientifiques?

Les auteurs rapportent que cinq des huit manuels analysés sont dépourvus de référence à la sexualité hors d'une norme hétérosexuelle. Les trois manuels qui incluent de telles références abordent l'homosexualité et la bisexualité en lien direct avec le VIH/sida ou l'injection de drogues intraveineuses. De plus, en conformité avec une approche darwinienne traditionnelle de la biologie, la sexualité humaine et animale est présentée uniquement à travers la loupe de la reproduction et de la complémentarité des sexes. Selon Snyder et Broadway, "embedded in the heteronormative treatment of sexuality in the biology textbook is the message that only heterosexual behaviors exist and are acceptable" (2004: 630). Malgré la spécificité des conjonctures anglaises entourant l'enseignement de l'éducation sexuelle et l'amendement *Section 28* alors en vigueur (interdisant « la promotion intentionnelle de l'homosexualité » en milieu scolaire), Debbie Epstein (2000) n'en arrive pas moins à des constatations semblables :

the formal sex education curriculum of secondary schools is much more likely to focus on the dangers of sex and desire, especially on the evils of HIV transmission, rather than on social context of sexuality. In most secondary schools [...] in terms of conception, contraception and the spread of sexually

transmitted diseases... all within an assumed heterosexual norm. (Epstein, 2000 : 75)

Les limites du traitement de l'homosexualité dans les contenus des sciences de la santé sont également documentées par Wallick, Cambre et Townsend (1992), par le biais d'une étude sur le contenu de la formation des futurs médecins quant à l'homosexualité. Telle qu'évaluée par les directeurs des études de quatre-vingt-deux écoles de médecine psychiatrique aux États-Unis, la durée moyenne de la formation des étudiants en médecine consacrée à l'homosexualité était de 3 heures 26 pour les quatre années que dure la formation. Les auteurs relèvent des différences régionales significatives, avec une période plus longue consacrée au sujet dans l'Ouest du pays (5h56), comparée aux autres régions (2h37). Les informations sur l'homosexualité sont principalement transmises aux étudiants lors de conférences sur la sexualité humaine (65 établissements), de présentations et rencontres avec hommes gais et femmes lesbiennes (33 établissements) ou à l'occasion d'études de cas en psychiatrie (33 établissements)¹². Huit directeurs (soit près de 10% de l'échantillon) rapportent que le sujet est entièrement absent du curriculum enseigné.

L'une des conclusions de cette étude est particulièrement pertinente à notre propos. En effet, Wallick, Cambre et Townsend soulignent que les résultats de l'enquête auprès des directions d'établissement corroborent en plusieurs points ceux d'une étude précédente (Townsend, Wallick et Cambre, 1991), où soixante-douze étudiants homosexuels inscrits en médecine étaient invités à se prononcer sur différents aspects de leur expérience scolaire, parmi lesquels le contenu de leurs apprentissages sur l'homosexualité. Effectivement, à établissement semblable, le taux de convergence entre les réponses des directeurs et celles des élèves gais et lesbiennes était de 70%.

Une enquête publiée en 1998 par Tesar et Rovi présente des résultats fort similaires à ceux de Wallick, Cambre et Townsend (1992). Par l'entremise d'un questionnaire

¹² Les répondants étaient appelés à sélectionner tous les cas de figure applicables.

d'enquête auto-administré, ils sondent quatre-vingt-quinze directeurs de département de médecine familiale d'universités américaines quant au contenu du curriculum enseigné au sujet de l'homosexualité et de la bisexualité, de même que les soins aux patients gais, lesbiennes et bisexuels. Plus de la moitié (50,6%) des répondants rapportent que le sujet n'est à aucun moment abordé dans le curriculum. Les autres rapportent que durant les quatre années de formation, ces thèmes étaient abordés 2h30 en moyenne, principalement à l'occasion de conférences sur l'éthique médicale (46,3%), la sexualité humaine (41,1%), ou lors d'études de cas (33,7%). Selon 60% des répondants, d'autres départements étaient responsables d'aborder ces questions, mais plus de la moitié d'entre eux n'étaient pas en mesure de nommer lesquels.

2.1.2. Curriculum formel et orientations sexuelles : conclusions

Deux tendances ressortent de ces constatations relatives à la place réservée à l'homosexualité dans le curriculum scolaire formel. D'abord, il existe un consensus certain quant à l'existence d'un silence institutionnalisé sur la question de l'homosexualité dans le curriculum scolaire. Dans un article sur le sujet, Janet Fontaine (1997) va jusqu'à parler de « code du silence » entourant le thème. Malgré les progrès juridiques récents quant aux droits des minorités sexuelles, le Québec ne paraît pas à l'avant-garde quant à l'inclusion de ces questions dans ses enseignements scolaires. Une enquête par questionnaire (Martin, 2002) auprès d'enseignants, professionnels et membres de la direction d'écoles secondaires et professionnelles de Montréal rapporte que rares sont les activités « en lien avec l'orientation sexuelle à l'adolescence » intégrées au curriculum scolaire. Le cours lors duquel la diversité sexuelle est le plus fréquemment abordée est celui de *Formation personnelle et sociale*, un cours aboli avec l'application des recommandations de la réforme de l'éducation de 1997 et dont les contenus « reconnus essentiels pour l'école » ont été disséminés dans « les programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté, ou encore intégrés au curriculum à titre de compétences transversales » (MÉQ, 1997a : 57).

Ensuite, il apparaît évident, à l'exception notable de Temple (2005), qu'aucune étude n'a encore documenté la place de l'homosexualité à travers l'entièreté d'un curriculum scolaire. La plupart des études préconisant l'analyse de contenu ont circonscrit leurs analyses aux manuels scolaires d'un cours spécifique : éducation civique (HALDE, 2008), biologie (Snyder et Broadway, 2003) ou sociologie (Rengel Phillips, 1991). D'autres ont cherché à quantifier la durée des enseignements liés au sujet dans la formation des futurs médecins ou psychiatres (respectivement Tesar et Rovi, 1998 ; Wallick, Cambre et Townsend, 1992), mais l'ont fait en questionnant les directeurs de ces départements, des tierces parties susceptibles d'introduire certains biais. Par leurs choix méthodologiques, ces études présentent d'importantes limites, tantôt quant à la portée de leurs conclusions, tantôt quant à la validité de leurs résultats. Si l'étude de Temple porte, comme la nôtre, sur les manuels scolaires québécois utilisés à l'école secondaire, elle prend ses assises dans un contexte pré-réforme maintenant désuet. En effet, tous les cours sur lesquels portait son analyse, exception faite de l'Enseignement moral et religieux catholique, n'existent plus dans le programme de formation actuel.

2.2. École, orientations sexuelles et analyse du curriculum informel

Tel que précisé plus tôt, l'étude exhaustive du contenu du « message » véhiculé par l'environnement scolaire quant à un sujet spécifique suppose une conception élargie du curriculum scolaire, laquelle inclut le curriculum informel. Selon Epstein (2000), ce curriculum informel, ou caché, se construit en étroite relation avec le curriculum formel, mais s'en émancipe par la fluidité de son caractère. Il est donc susceptible de s'inscrire en porte-à-faux avec ce dernier.

Social relations, forms of pedagogy, curriculum content, micro-cultural processes and dynamics, even the life histories of students and staff, all contribute to the learning and teaching that goes on within educational sites. Sometimes the hidden curriculum can be at odds with what is apparently being taught. (Epstein, 2000: 281)

L'évacuation des sujets relatifs aux orientations homosexuelles des enseignements formels à l'école secondaire laisse entendre que, lorsqu'ils y sont malgré tout abordés, c'est souvent sous l'impulsion d'un individu ou d'un groupe d'individus. En ce sens, les publications scientifiques sur l'homosexualité et le curriculum informel ont principalement cherché à documenter les contextes et les manières dont sont abordés ces sujets dans la salle de classe, lorsque tel est le cas. Évidemment, les pratiques pédagogiques des professeurs sont au centre de plusieurs de ces études et sont abordées sous différentes facettes, incluant leurs caractéristiques personnelles (Russ, Simonds et Hunt, 2002), leur degré d'aise à parler d'homosexualité (Buston et Hart, 2001; Harrison, 2000), leur niveau de formation quant à ces sujets (Ellis et High, 2003; Martin, 2002; Telljohann et Price, 1993; Trenchard et Warren, 1984) et l'intervention faite lors de propos ou de blagues homophobes (GLSEN, 2008; Buston et Hart, 2001). Les circonstances lors desquelles les contenus homosexuels sont abordés, de même que le degré de perméabilité des enseignements à ces contenus sont également l'objet d'amples discussions (Ellis et High, 2003; Martin, 2002; Buston et Hart, 2001; DfEE, 2000; Epstein et Johnson, 1994; Van de Ven, 1994; Eyre, 1993; Sears, 1992; Mac An Ghail, 1991).

Après avoir fait état des considérations liées au contenu du curriculum formel en lien avec l'homosexualité, nos observations bifurquent ici vers la forme que prend ce savoir et la manière dont il est transmis. Comment le contenu en question est-il présenté? Les questions de sexualités alternatives sont-elles intégrées au curriculum ou constituent-elles un apprentissage à part?

2.2.1. Les enseignements liés aux orientations sexuelles

Au terme d'une enquête par questionnaire réalisée en 2001 auprès de 384 jeunes adultes gais, lesbiennes et bisexuels, Ellis et High (2003) concluent que les meilleures pratiques d'éducation à la sexualité sont celles qui préconisent une approche jumelant la sexualité et les relations humaines. Par définition moins axée

sur l'anatomie et la mécanique reproductive, cette approche découragerait la séparation entre sexualité et émotion qui est la norme en éducation sexuelle (Quinlivan et Town, 1999) et qui tend à réduire aux pratiques sexuelles les enseignements liés aux orientations sexuelles.

Les résultats de l'enquête d'Ellis et High (2003) suggèrent que l'on discute davantage d'homosexualité en classe en 2001 qu'en 1984. En effet, seuls 24% des répondants de 2001 rapportent que le sujet n'a pas été mentionné durant leur formation à l'école secondaire, comparé à 58% des répondants de 1984. Questionnés sur leur satisfaction quant au traitement réservé à ces discussions, les participants de 2001 sont à la fois plus nombreux à témoigner de leur satisfaction (17% en 2001, 8% en 1984) et de leur insatisfaction (59% en 2001, 33% en 1984) que leurs collègues de 1984.

Ainsi, si le sujet semble plus fréquemment abordé en classe au fil du temps, ces discussions ou mentions sont de moins en moins appréciées par les élèves de minorités sexuelles. Les principales raisons évoquées par les participants concernent le caractère réducteur des enseignements. En effet, les participants de 2001 déclarent notamment ne pas apprécier la pathologisation du sujet, d'ordinaire abordé dans les cours de biologie ou d'éducation sexuelle. Le « traitement minoritaire de l'homosexualité » (Ellis et High, 2003 : 221) fait également l'objet d'une importante critique adressée par les élèves LGB à leur expérience scolaire. La plupart de ces enseignements tendent à présenter l'hétérosexualité comme la norme (et non une orientation sexuelle à part entière), l'homosexualité comme la seule orientation sexuelle possible. La bisexualité est occultée de la majorité des enseignements. Cette tendance à aborder les orientations sexuelles en termes dichotomiques est problématique selon les auteurs :

This strategy may be a well-intentioned pedagogy in that it may often be motivated by high ideals of social justice and equality, but it locates difference (in terms of sexuality and identity) as a marginal issue for which work must be done to seek acceptance. (Ellis et High, 2003: 221).

En élargissant les sexualités aux enjeux de relations humaines, le programme de formation britannique *Sex and Relationship Education*, mis sur pied au début des années 2000, permet une certaine émancipation du cadre normatif et dichotomisant dans lequel prennent forme plusieurs enseignements sur la sexualité et l'homosexualité. Or, selon un rapport publié en 2007 par le Parlement jeunesse du Royaume-Uni, 40% des 21 602 adolescents sondés par Internet quant à leur appréciation de ce cours rapportent en être « insatisfaits » ou « très insatisfaits », alors que 33% décrivent leur satisfaction comme étant moyenne. 43% des répondants déclarent que leurs apprentissages n'avaient inclus aucune notion sur les relations humaines, malgré qu'il s'agissait de l'objectif initial sous-tendant la création du cours en 1999 (DfEE, 2000).

2.2.2. Les orientations sexuelles : des enseignements « à part »

Selon l'étude de Martin (2002), la sensibilisation et l'information relatives aux orientations sexuelles, lorsqu'elles sont disponibles en milieu scolaire, prennent d'ordinaire la forme d'activités ponctuelles, organisées en marge du programme de formation. Or, nombre d'enseignants et de chercheurs émettent des réserves quant à une approche de type *add-on* (Eyre, 1993) ou agglutinante de l'homosexualité, qui consiste à aborder l'homosexualité en parallèle au contenu formel d'un cours, d'une discipline ou d'un programme. Selon Linda Eyre, ce traitement agglutinant du sujet prend généralement la forme d'une activité non renouvelable (parfois même parascolaire), tel que le témoignage en classe d'un gai ou d'une lesbienne ou la projection d'un film ou documentaire sur le sujet.

S'ils y reconnaissent un effort d'inclusion de thématiques liées à la diversité sexuelle, plusieurs auteurs expliquent que le fait de traiter de la question de manière *ad hoc* est problématique. En effet, quelle que soit la forme qu'elle prenne, la séance d'information sur l'homosexualité devient tributaire, à la fois des velléités de chacun des enseignants et des imprévus liés au cours et à son calendrier. Il s'avère ainsi plus

facile d'évacuer une séance aléatoire de ce type qu'un enseignement de type formel si la nécessité s'en présente. Selon Epstein et Johnson (1998), limiter à la santé publique et au VIH les discussions sur l'homosexualité et reléguer les discussions sur l'orientation sexuelle à la fin d'un programme de formation sont autant d'exemples de mauvaises pratiques.

Le contenu informel des leçons sur l'homosexualité a également fait l'objet d'une étude ethnographique de Mac An Ghail (1991), basée sur les données récoltées lors de son terrain anthropologique de deux ans auprès de dix jeunes homosexuels âgés de seize à dix-neuf ans. Se basant sur les données collectées lors de discussions informelles, entrevues semi-structurées et séances d'observation, l'auteur plaide pour un rapprochement des discours de régulation de la sexualité et de la masculinité,

[Students] read their secondary schooling in terms of "learning to be a man". They could see more directly the prescribed boundaries of what constitutes acceptable male and female behaviour in which the teacher-student and student-student relations were embedded. They had become aware of how compulsory heterosexuality pervaded their everyday lives (Rich, 1981). [...] The sexual and gender imperatives of performing like a man found expression in the official and hidden curriculum; in classrooms, assemblies, counselling, cloakrooms, toilets, playground and leisure activities. (Mac An Ghail, 1991: 10).

Selon Mac An Ghail, l'enjeu n'est donc pas tant de créer des plate-formes pour discuter sur la sexualité et l'homosexualité dans l'environnement scolaire, mais bien de céder la place aux discours sur ces sujets, lesquels sont de toute manière omniprésents dans les interactions entre professeurs et élèves, ou entre élèves.

2.2.3. Les professeurs et l'homosexualité

Les professeurs sont désignés comme agents de premier plan dans la lutte aux préjugés et à l'homophobie (GLSEN, 2008; CPJ, 2007 ; CDPDJ, 2007), notamment parce qu'ils demeurent les adultes avec lesquels les adolescents entrent en contact le plus fréquemment en milieu scolaire et constituent par défaut, l'une de leur principale source d'information. Or, plusieurs facteurs influent sur le niveau d'aise, la capacité, voire la motivation d'en parler des professeurs.

Quelle que soit leur orientation sexuelle, les professeurs rapportent en grand nombre craindre de voir leur crédibilité minée s'ils abordent ce sujet en classe. Cherchant à documenter les obstacles spécifiques liés à la divulgation de l'orientation sexuelle chez les membres du corps professoral, Russ, Simonds et Hunt (2002) ont exposé huit cohortes d'étudiants universitaires à l'enseignement d'un même professeur invité. Dans quatre des conférences, le professeur en question incluait des références à son partenaire du même sexe. Les conclusions de l'étude, statistiquement significatives, démontrent que les étudiants trouvent qu'un professeur homosexuel est moins crédible qu'un professeur hétérosexuel. Les participants à l'étude ont également déclaré avoir appris moins en présence d'un professeur homosexuel que du même professeur, cette fois hétérosexuel.

Les résultats d'une enquête (Buston et Hart, 2001 : 98) auprès de professeurs prenant part au programme expérimental SHARE d'enseignement de l'éducation sexuelle dans les écoles secondaires écossaises témoignent du niveau d'aise lié à l'enseignement d'une pluralité de sujets. Sondés quant à leur niveau d'aise à parler d'homosexualité en classe, les enseignants ont rapporté moins d'aise à aborder cette thématique qu'à parler de relations sexuelles, d'infections transmissibles sexuellement, de contraception et d'attitudes face au sida. Seuls trois sujets causaient chez eux davantage de malaise que l'homosexualité : la démonstration d'une utilisation correcte du condom sur un pénis en plastique, la discussion

d'activités sexuelles autres que la relation sexuelle avec pénétration, et l'information relative au plaisir sexuel et à l'orgasme.

Selon plusieurs études (Ellis et High, 2003; Martin, 2002; Harrison, 2000), les lacunes dans les enseignements des professeurs sont en grande partie attribuables à un manque d'information ou de formation à la diversité sexuelle. Martin (2002) rapporte que 76% des cent cinquante-huit enseignants et intervenants du milieu scolaire québécois interrogés se disent peu ou très peu informés sur les réalités homosexuelles, et 74% estiment avoir besoin d'information ou de formation à ce sujet. Ellis et High (2003) suggèrent que les leçons portant sur la sexualité portent l'empreinte des valeurs morales des professeurs qui les enseignent. Ils estiment impossible de mettre en application une approche « moralement neutre » (2003 : 222) du sujet et croient primordial que la formation des futurs professeurs considère les cadres légaux, religieux et institutionnels dans lesquels sont ancrées les actions de ces derniers.

Étudiant les défis posés par l'instauration d'un programme pilote australien d'éducation à la sexualité, Harrison (2000) remarque lors des séances d'observation en classe que tant les professeurs que les élèves utilisaient des formulations passives pour parler de sujets sensibles comme les menstruations et l'homosexualité. L'auteure interprète ces choix langagiers comme une volonté des locuteurs de prendre leurs distances par rapport à des sujets lourds de conséquence.

Buston et Hart (2001) tirent également des conclusions de périodes d'observation en classe, lors de soixante leçons d'éducation sexuelle de 3^e et 4^e années du secondaire. Les procédés pédagogiques de quarante professeurs furent observés. Vingt-huit d'entre eux incluaient des enseignements sur les orientations sexuelles et furent classés comme bonnes ou mauvaises pratiques. Les auteurs qualifient d'ouvertement homophobes les leçons de neuf des professeurs, qui diffusent des stéréotypes et des informations erronées sur les gais et lesbiennes, participent aux discussions et blagues estudiantines sur l'homosexualité ou utilisent un langage qui

problématise l'homosexualité (tel que : « Il est difficile pour les hommes normaux d'être amis avec des homosexuels »). Les méthodes d'enseignement de huit professeurs sont, selon les chercheurs, teintées d'hétérosexisme, en ce qu'elles s'accompagnent d'illustrations et d'exemples référant uniquement à l'hétérosexualité. Ainsi, l'activité sexuelle et le port du condom sont explicités seulement en termes de pénétration vaginale.

Lors de l'évaluation du programme d'éducation à la sexualité SHARE, Buston et Hart relèvent également les « bonnes pratiques » de onze professeurs d'éducation sexuelle. Les enseignants mettaient de l'avant la diversité des orientations sexuelles dans leurs enseignements, sans réserver de traitement spécifique à l'homosexualité. Les enseignements explicitaient, lorsque la situation était appropriée, les informations pertinentes aux individus homosexuels, bisexuels et hétérosexuels. L'un des exemples de bonne pratique inclut la précision apportée par un professeur, au début et tout au long d'une démonstration sur le port du condom, que l'utilisation du préservatif était indiquée pour toute relation sexuelle entre un homme et une femme, ou entre deux hommes. Également, à l'instar d'autres études (GLSEN, 2008), l'intervention lors de propos ou de blagues homophobes était aussi identifiée comme une attitude professorale souhaitable. Buston et Hart concluent leur article en constatant la variabilité dans les approches de l'éducation sexuelle, particulièrement lors de la mise en place d'un même programme de formation :

These data show that there is a range of approaches and attitudes apparent in the consideration of (or failure to consider) the diversity of sexual identities and orientations that pupils may have, or may develop in the future. Importantly, good practice does exist demonstrating that it is possible for teachers to deliver non-heterosexist sex education. (Buston et Hart, 2001 : 101)

Il va sans dire que si certaines conjonctures et freins sont communs à l'ensemble du corps professoral, tous les professeurs ne bénéficient pas du même degré de latitude ou de la même marge de manœuvre pour aborder l'homosexualité, ne serait-ce que

par la nature des disciplines enseignées. En effet, si certaines matières peuvent se prêter davantage à la transmission d'informations sur l'homosexualité, l'inclusion du sujet dans d'autres cours peut s'avérer moins évident, particulièrement pour des professeurs craintifs ou moins expérimentés.

2.2.4. Les enjeux spécifiques aux professeurs homosexuels

Pour certains, les efforts de sensibilisation incombent principalement aux professeurs homosexuels, lesquels sont invités à affirmer leur différence sexuelle en classe (Woog, 1995; Jennings, 1994). Les arguments des tenants de cette approche dérivent de plusieurs prémisses. D'abord, le professeur ouvertement homosexuel constituerait un modèle de rôle pour l'ensemble de ses étudiants. Non seulement incarnerait-il « l'idéal personnifié d'un certain comportement, d'une certaine identité ou d'une certaine possibilité » (Khayatt, 1997 : 91), il accolerait également à l'homosexualité un modèle de réussite professionnelle. Ensuite, en affirmant son homosexualité en classe, le professeur offrirait un message non équivoque à ses étudiants non hétérosexuels : celui qu'il n'est pas nécessaire d'avoir honte de son orientation sexuelle, qu'il est possible de réussir, personnellement comme professionnellement. Également, la sortie du placard d'un professeur serait perçue comme un geste politisé, permettant d'ébranler l'hétérosexisme de l'établissement scolaire.

Les professeurs gais et lesbiennes font face à des inquiétudes qui leur sont propres et appréhendent les questions relatives aux motifs de leurs initiatives de sensibilisation à la diversité sexuelle. Leurs anxiétés ne sont pas sans lien avec la divulgation de leur orientation sexuelle dans leur milieu de travail, de surcroît auprès d'une clientèle étudiante dont ils ne peuvent que présumer le niveau de tolérance. Ainsi, dans leur enquête auprès de douze enseignantes d'éducation physique lesbiennes, Woods et Harbeck (1991) rapportent que la totalité des répondantes s'abstiennent de divulguer leur homosexualité par crainte d'être renvoyées. Elles

optent donc pour des stratégies visant à dissimuler leur orientation sexuelle aux yeux de leurs élèves et des membres du personnel de l'école.

Chamberland et Lebreton (à paraître) analysent les stratégies de dissimulation ou de divulgation de l'orientation sexuelle en milieu de travail de cinquante-trois enseignantes lesbiennes. Leurs conclusions laissent entendre que ces répondantes sont près de deux fois plus susceptibles de rapporter vivre du stress relié à leur orientation sexuelle que les répondants d'autres domaines professionnels (27,8% contre 16%). Seule une minorité de répondantes (20%) parlent ouvertement de leur orientation sexuelle dans leur milieu de travail, sans distinction des personnes présentes. Selon les auteures, la persistance de l'association homosexualité-pédophilie et la profusion des blagues et commentaires négatifs associés à l'homosexualité ne sont pas étrangers à ces choix de dissimulation identitaire.

Ainsi, plusieurs auteurs conviennent que la divulgation n'est pas une option viable pour la majorité des professeurs homosexuels (Elliott, 1996; Khayatt, 1997) et qu'il est difficile de conjuguer la négociation de sa visibilité avec la réalité d'un environnement scolaire encore hostile. Ces arguments plaident en faveur de l'existence d'une inversion de la dynamique de visibilité minoritaire. Alors que la simple présence en classe d'un professeur afro-américain (pour reprendre l'exemple amplement documenté) contribue à exposer un modèle de réussite et d'identification pour les élèves du même groupe culturel, il n'en va pas de même pour la présence d'un professeur homosexuel, lequel peut taire son orientation sexuelle et ainsi s'extirper d'une dynamique d'identification qui bénéficierait aux élèves homosexuels, bisexuels ou questionnant leur orientation sexuelle.

2.3. En conclusion : l'éducation aux orientations sexuelles

L'examen de la littérature sur le traitement de l'homosexualité en éducation, de même que les notions de sociologie de l'éducation, témoignent non seulement de la validité d'une réflexion en termes de transmission idéologique, mais également de

l'importance de considérer tant les contenus du curriculum formel qu'informel dans notre analyse de la place réservée à l'homosexualité à l'école secondaire. Au terme de cet exposé, trois constatations apparaissent d'importance : l'existence d'un silence du curriculum formel, la nécessité de passer outre les seules présences ou absences du sujet dans le curriculum, ainsi que l'impératif de considérer les curricula formel comme informel.

D'abord, de cette revue de littérature se dégage nettement la constatation qu'il existe un silence généralisé sur l'homosexualité dans les contenus scolaires. Cette idée fait consensus, malgré la variabilité des méthodologies utilisées et la diversité des populations étudiées (voir HALDE, 2008; Temple, 2005; Walton, 2005; Snyder et Broadway, 2003; Albertini, 2003; Martin, 2002; Buston et Hart, 2001; Epstein, 2000; Harrison, 2000; Wotherspoon, 1998; Herek, 1998; Fontaine, 1997; Sears, 1992). Il semble également qu'à défaut de se concrétiser de manière claire et prévisible, la décision d'aborder ou non le sujet de l'homosexualité à l'école secondaire est tributaire des velléités et motivations des acteurs du milieu scolaire, principalement des enseignants, et n'est pas sans être accompagnée de plusieurs craintes (malaise, craintes d'éventuelles répercussions) et limites (manque de formation, manque de temps).

En mettant à l'avant-plan la diversité des facteurs modulant la motivation d'un enseignant à parler d'homosexualité et la pluralité des circonstances d'un tel discours, cette revue de littérature confirme la validité de notre choix méthodologique de documenter le plus petit dénominateur commun d'enseignement : le curriculum formel. Rappelons que sauf des exceptions notables (Temple, 2005; Rengel Phillips, 1991), rares sont les études ayant documenté le contenu des manuels scolaires quant à l'homosexualité.

Il convient toutefois de regarder au-delà de l'unique présence ou absence du sujet dans les contenus scolaires formels. L'étude des circonstances lors desquelles l'homosexualité est abordée en classe s'avère révélatrice des malaises qu'engendre

le sujet chez les membres du corps enseignant. Selon la littérature examinée, les discussions relatives aux orientations sexuelles à l'école sont limitées à des contextes redondants et réducteurs. D'abord, l'on constate que l'éducation « aux orientations sexuelles » tend à être circonscrite à l'unique homosexualité masculine (Rengel Phillips, 1991), oblitérant le fait que l'hétérosexualité, le lesbianisme et la bisexualité constituent également des orientations sexuelles. Ensuite, l'homosexualité est principalement abordée de pair avec le VIH/sida (HALDE, 2008; Temple, 2005; Snyder et Broadway, 2004; Harrison, 2000; Tesar et Rovi, 1998; Van de Ven, 1994; Wallick, Cambre et Townsend, 1992) et l'introduction aux différentes orientations sexuelles se fait dans une optique simplificatrice de sexualité, non de sexualité et relations humaines (Ellis et High, 2003; DfEE, 2000; Quinlivan et Town, 1999). En ceci, les enseignements à l'homosexualité semblent s'inscrire en contradiction avec l'approche « sexualité et relations humaines » désignée comme bonne pratique par plusieurs chercheurs ayant publié sur l'éducation sexuelle et l'hétérosexisme en éducation (UNESCO, 2009; Ellis et High, 2003; Quinlivan et Town, 1999; Epstein et Johnson, 1998; Trenchard et Warren, 1984). En résumé, il semble évident que les discours informels sur l'homosexualité en milieu scolaire mettent de l'avant une image de l'homosexualité négative et limitée dans sa portée.

Tant la disposition physique des contenus homosexuels des manuels scolaires que les arrangements logistiques des séances sur l'homosexualité laissent entendre qu'il s'agit d'un sujet minoritaire, en marge des enseignements réguliers. En effet, Rengel Phillips (1991) rapporte que trois quarts des mentions substantielles et que le quart de toute mention de l'homosexualité dans une quarantaine d'ouvrages d'introduction à la sociologie se font en retrait physique (ex : encadré séparé du corps du texte) de la discussion générale. D'autres études (Grace, Hill, Johnson et Lewis, 2004; Martin, 2002; Eyre, 1993) rapportent que bon nombre de séances d'information sur la diversité sexuelle prennent la forme de conférences ajoutées, de témoignages d'invités ou d'autres événements sporadiques, réservant à ces thématiques un traitement minoritaire. L'homosexualité se voit réservé un traitement à part dans les enseignements scolaires, tant au sens propre qu'au sens figuré.

Il transparaît de cette revue de littérature l'impératif de considérer les deux types de curriculum, c'est-à-dire de doubler notre étude du curriculum formel d'une analyse du curriculum informel. En effet, la relative exclusion de l'homosexualité des contenus formels et la fréquence des recours à une approche agglutinante du sujet, en parallèle aux enseignements réguliers, légitiment pleinement notre entreprise d'investiguer ces deux types de curriculum. À cet effet, Kelly et Nihlen (1982) rappellent que la sociologie du curriculum prend ses assises sur une double présomption erronée. Selon eux, elle présume que : 1) les écoles inculquent aux élèves un message *unique* et *cohérent* par rapport à un sujet thématique; et que 2) les élèves apprennent et intègrent la totalité de ce qui leur est enseigné. Nous considérerons ces prémisses comme fallacieuses, et l'importance que nous accorderons au curriculum informel en fera état.

Les données colligées confirment la nécessité de penser en deux temps distincts les liens entre hétérosexisme et milieu scolaire, tel que suggéré par Grace, Hill, Johnson et Lewis (2004). Alors qu'ils s'attardent à « l'effacement des sujets relatifs au genre et à l'orientation sexuelle » et à la « construction de pratiques sociales et discursives dupliquant le système de pouvoir et de privilèges (2004 : 305, traduction libre), nous ferons plutôt référence aux contenus des curricula formel et informel quant à l'homosexualité.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce mémoire puise dans des sources déjà disponibles et nécessite sa propre collecte de données. De par sa nature singulière¹³, notre objet de recherche commande l'adoption d'une méthodologie diversifiée. En effet, puisqu'il n'existe pas de séances d'éducation à la diversité des orientations sexuelles formalisées, temporellement marquées et communes à toutes les écoles secondaires du Québec, il nous est impossible d'appréhender notre sujet par la collecte et l'analyse d'un matériau unique, ou même d'en faire l'observation en classe pour en saisir le mode de traitement par les enseignants. Nous préconiserons donc le cumul de plusieurs types de matériaux (voir Smith et Heshusius, dans Deslauriers, 1991), en portant une attention particulière aux manières dont les résultats obtenus se confortent ou ne se confortent pas les uns les autres.

À l'instar de la majorité des études systématiques du curriculum scolaire, notre mémoire fera état du contenu de deux types de curriculum quant à la diversité sexuelle : le curriculum formel, référant au type de connaissances jugées valables, légitimes et dont l'enseignement est prescrit; et le curriculum informel (ou curriculum caché), soit « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire » (Perrenoud, 1993). Afin de documenter le curriculum formel, nous tenterons de dresser le portrait du traitement formel réservé aux sujets relatifs à la diversité sexuelle dans le *Programme de formation* du secondaire. Pour ce faire, nous examinerons le programme de formation de l'école secondaire, par le biais de

¹³ Les pages suivantes font état des défis méthodologiques inhérents à notre objet de recherche.

recueils de textes dont l'usage est approuvé par le *Bureau d'approbation du matériel didactique* (désormais BAMD) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (désormais MELS).

Afin d'évaluer le contenu du curriculum informel, nous nous en remettrons à ces deux principaux acteurs du milieu scolaire : les membres du corps enseignant et les élèves. L'analyse des données récoltées par le biais d'un questionnaire d'enquête auprès d'enseignants du secondaire (n=33) et d'entrevues semi-structurées menées auprès d'élèves non hétérosexuels (n=16) nous permettra de documenter la visibilité accordée aux sujets relatifs à l'homosexualité et à la diversité sexuelle en classe, dans des contextes d'échanges formels et informels entre élèves et enseignants.

Nous mènerons donc notre analyse à l'aide de trois types de matériaux, soit :

- *les manuels scolaires* dont l'usage est recommandé par le BAMD du MELS pour les cours des domaines de science (*Applications technologiques et scientifiques, Science et technologie, Science et technologie de l'environnement, Science et environnement*), de l'univers social (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) et du développement de la personne (*Éducation physique et à la santé, Éthique et culture religieuse*);
- *un questionnaire d'enquête auto-administré* complété par trente-trois enseignants de vingt écoles secondaires de la province du Québec et portant sur la place réservée aux orientations sexuelles dans leurs enseignements;
- *des entrevues semi-structurées* auprès de seize élèves fréquentant l'école secondaire (ou l'ayant quittée depuis moins d'un an) et s'identifiant comme non hétérosexuels.

L'analyse que nous ferons de ces matériaux sera, sauf exception, qualitative. Nous estimons en effet, à l'instar de Silverman (2000), Deslauriers (1991) ou Glaser et Strauss (1967), que les méthodes qualitatives permettent un examen plus achevé de l'objet d'étude, notamment lorsqu'il se révèle difficile à saisir. De ce fait, nous ne tenterons pas d'extraire une expression chiffrée des données, mais bien de nous imprégner de ces dernières. Selon Deslauriers, « l'avantage de la recherche qualitative est sa préoccupation du social proche (...). Elle nous aide aussi à

comprendre le déploiement des processus sociaux en s'attardant à démontrer comment les personnes et les groupes les vivent. » (2000 : 21)

Ce chapitre présente une réflexion quant aux spécificités et limitations méthodologiques liées à l'étude des homosexualités. Nous présenterons ensuite les objectifs généraux de la recherche dans le cadre de laquelle s'inscrit ce projet de mémoire, en explicitant les matériaux récoltés par son entremise. Le chapitre se conclura sur l'exposition des trois types de matériaux choisis, suivie d'une discussion des biais engendrés par ces choix méthodologiques.

3.1. Les homosexualités : spécificités et limitations méthodologiques

Ce chapitre méthodologique débute par une discussion brève mais nécessaire des enjeux méthodologiques inhérents à l'étude de ce que nous appellerons "les homosexualités", mais qui réfèrent en fait à différents types de construction identitaire façonnés autour des orientations sexuelles et des identités de genres non conventionnelles. Précisons d'emblée que les réflexions méthodologiques et épistémologiques qui suivent sont centrées sur la problématisation de l'orientation sexuelle. En ceci, elles font référence aux études auprès d'individus homosexuels, bisexuels et questionnant leur hétérosexualité¹⁴, quels que soient leurs termes identitaires de prédilection.

Les difficultés méthodologiques propres à l'étude de ces populations sont nombreuses. Ainsi, Dean *et al.* (2000) proposent une typologie de ces obstacles en quatre ordres :

- la définition des populations à étudier
- la mesure de l'orientation sexuelle
- l'échantillonnage de populations peu nombreuses et non visibles
- l'étude de sujets dits sensibles

¹⁴ La formulation même de cette phrase présume de ces individus qu'ils ont, à un degré ou un autre, une « identité non hétérosexuelle », ce qui n'est pas la prémisse de départ de plusieurs études auprès de ces populations.

Les paragraphes suivants proposent de rendre compte de ces difficultés, puisqu'elles ont fait l'objet de réflexions particulières dans le cadre de ce mémoire de maîtrise.

3.1.1. La définition des populations homosexuelles

Comme le rappellent Dean *et al.* (2000), il n'existe aucun consensus quant à la définition des termes référant à l'orientation sexuelle. Les définitions préconisées par la majorité des études font référence à l'une ou à plusieurs de trois dimensions : l'identité, le comportement sexuel et le désir sexuel (Laumann *et al.*, 1994). À titre d'exemple, une étude peut associer l'orientation sexuelle à une caractéristique identitaire (soit s'auto-identifier comme hétérosexuel, homosexuel ou bisexuel), alors qu'une autre la définira comme le choix du genre des partenaires sexuels (Sell, 1997). L'absence de consensus sur la définition même de l'orientation sexuelle n'est pas sans occasionner une variation importante entre les résultats des études sur ces populations, ce qui complexifie les tentatives de comparaison.

Les plus récentes enquêtes nationales visant à quantifier les populations homosexuelles selon ces trois paramètres s'accordent pour évaluer qu'entre 1 et 4% de la population générale s'identifie comme homosexuelle. De 2 à 6% des individus rapporteraient avoir eu une forme de relation sexuelle avec quelqu'un du même sexe dans les derniers cinq ans, alors que jusqu'à 21% des individus rapporteraient avoir vécu un désir ou une attraction sexuelle pour quelqu'un du même sexe au moins une fois à l'âge adulte (Sell *et al.*, 1995; Laumann *et al.*, 1994; Billy *et al.*, 1993).

Les études visant à quantifier les trois dimensions de l'orientation sexuelle chez les adolescents sont évidemment plus rares (D'Augelli et Hershberger, 1993), et tendent à accentuer la complexité que pose la nécessité même de définir l'orientation sexuelle pour les adolescents et la singularité de leur cheminement en termes d'expériences et d'interrogations sur leur sexualité (Saewyc *et al.*, 2004). D'une part, plusieurs études s'accordent pour rapporter que les premières expériences sexuelles

surviennent à un âge de plus en plus précoce (Terry et Manlove, 2000), mais ces initiations tendent à être circonscrites dans un schème de moralité hétérosexuelle, ce qui peut retarder l'âge des premiers contacts homosexuels (West, 1999), voire l'âge de la première auto-identification. De l'autre, l'on observe une diminution de l'âge moyen du coming out à soi-même et aux proches (Holmes et Cahill, 2005 ; D'Augelli et Hershberger, 1993 ; Savin-Williams, 1989), laquelle semble aller de pair avec une tolérance et une visibilité sociales croissantes.

3.1.2. La mesure de l'orientation sexuelle

Les instruments de mesure de l'orientation sexuelle qui existent actuellement varient en complexité, allant de simples mesures dichotomiques où les sujets se classent comme étant ou n'étant pas hétérosexuels ou homosexuels à des outils plus complexes, tels que développés par Kinsey *et al.* (1948), Shively et DeCecco (1977) ou Klein *et al.* (1985) (voir Sell, 1997 pour une description de ces mesures). Ces outils présentent chacun leurs limites et soulèvent des questions quant au degré d'objectivité auquel peuvent ou doivent aspirer les mesures de l'orientation sexuelle.

Dean *et al.* rappellent qu'aucune littérature scientifique n'appuie encore le choix d'utiliser l'une ou l'autre de ces méthodes pour un contexte particulier. Il conclut que « seul le sens commun et la question de recherche peuvent guider la décision d'opter pour une mesure, si tel est le cas » (Dean *et al.*, 2000 : 136, traduction libre).

Notre enquête sur le terrain a laissé le libre arbitre aux participants en optant, tant dans les questionnaires aux enseignants que lors des entrevues individuelles, pour la dimension de l'auto-identification comme personne gaie, lesbienne, bisexuelle ou en questionnement. Cette décision n'est évidemment pas parfaite, et ses limites seront discutées dans ce chapitre, mais survient au terme d'une réflexion étoffée sur la question. Notre choix s'est basé sur la nécessité de maintenir un juste équilibre entre le respect des critères absolus de recrutement et la considération pour le

cheminement identitaire parfois long et complexe de nos répondants les plus jeunes, dont nous ne pouvions en aucun temps présumer la finalité.

3.1.3. L'échantillonnage de populations peu nombreuses et non visibles

Il existe des défis méthodologiques inhérents à l'échantillonnage et au recrutement de populations homosexuelles, qui sont par définition peu nombreuses, géographiquement dispersées et non visibles (Sell *et al.*, 1995). Plusieurs techniques de recrutement visent à contourner ces difficultés, telles que la méthode boule de neige (où des participants ou informateurs clés identifient d'autres participants potentiels), le recrutement par localisation (où des participants sont recrutés par l'entremise de certains lieux ou associations qu'ils fréquentent), la publicité ciblée (affichage de posters, bannières web ou feuillets de recrutement dans des journaux, annonces ou sites Internet desservant la population en question).

La nature délicate de l'objet de recherche même présente des difficultés accrues. Ainsi, nos répondants adolescents ont été recrutés pour la recherche *Vulnérabilité et résilience face à l'homophobie scolaire chez les jeunes de minorités sexuelles dans différents contextes environnementaux et culturels*, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2007-2010)¹⁵. Il apparaît évident que le fait d'être sondé sur des épisodes de violence en lien avec son orientation sexuelle peut intimider certains répondants peu intéressés à revivre ces événements, craignant d'éventuelles répercussions négatives à leur participation ou encore peu familiers avec les modalités de la recherche universitaire. Pour ces raisons, des

¹⁵ La recherche sur l'homophobie en milieu scolaire (chercheure principale : Line Chamberland) comprend deux volets. Le premier volet, financé par le Fonds de recherche sur la société et la culture (2007-2010) s'intitule *Impacts de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires* et vise à dresser le portrait du climat scolaire relativement à l'homophobie dans les établissements d'enseignement secondaire et collégial du Québec. Le second volet, *Vulnérabilité et résilience face à l'homophobie scolaire chez les jeunes de minorités sexuelles dans différents contextes environnementaux et culturels* est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2007-2010) et vise à examiner les impacts de la victimisation homophobe en milieu scolaire. Les questionnaires aux enseignants utilisés dans ce mémoire ont été envoyés à l'occasion de la collecte de données au secondaire du premier volet, et les entrevues individuelles sont empruntées du second volet, selon une méthodologie détaillée dans le présent chapitre.

participants ayant entendu parler de la recherche peuvent choisir de ne pas se manifester bien que leurs témoignages puissent s'avérer tout à fait pertinents.

Si les difficultés pour rejoindre ces populations peuvent être minimisées, notamment en publicisant en des termes clairs les engagements éthiques de la recherche, en faisant appel à des méthodes de recrutement complémentaires, à une pluralité de partenaires travaillant directement auprès des populations ciblées, elles ne peuvent être complètement contournées. La section 5 présente les méthodes mises de l'avant pour recruter des participants à la recherche et les biais que ces choix méthodologiques ont pu engendrer dans notre échantillon

3.1.4. L'étude de sujets sensibles

Sieber et Stanley (1988) définissent la recherche sensible comme : « entraînant des conséquences ou des implications potentielles, soit directement pour les participants à l'enquête, soit pour la population représentée par la recherche ». Force est d'admettre qu'une étude dont l'objet est l'homosexualité, de surcroît lorsqu'il est question d'adolescents et de jeunes adultes, constitue un sujet sensible. La nature même de notre sujet de recherche a un potentiel inhibiteur certain, à la fois pour les participants LGBTQ (auprès desquels des entrevues ont été menées) que pour les répondants du corps enseignant, hétérosexuels pour la plupart, ayant accepté de répondre au questionnaire d'enquête.

Selon Lee (1993), le caractère sensible ou tabou de l'homosexualité peut se concrétiser par des attitudes discriminatoires, voire violentes, auprès des sujets dont la participation à une telle enquête n'aurait pas été gardée confidentielle. Les préoccupations de visibilité et de confidentialité ne doivent pas être minimisées, et leur prise en compte par les participants peut fragiliser ou mettre un frein à leur désir de participer à une telle étude. Des mesures éthiques ont d'ailleurs été prises dans le cadre de cette recherche pour assurer aux répondants que leur participation serait

traitée en conformité avec les règles de confidentialité et d'anonymat. Nous en discuterons plus amplement plus bas.

Toutefois, le caractère sensible du sujet se donne peut-être particulièrement à voir lors de la sollicitation d'individus ne faisant pas partie de la minorité étudiée à prendre part à la recherche. L'aspect sensible du présent projet de recherche s'est notamment fait sentir dans la faiblesse du taux de participation des enseignants du secondaire. Des quatre-vingt-seize enseignants approchés, seuls trente-trois nous ont retourné le questionnaire d'enquête complété, pour un taux de participation de 34%, plutôt bas pour ce type d'enquête (Grawitz, 1990). Malgré la présence d'autres facteurs susceptibles d'avoir influé sur le taux de participation des enseignants (sur-sollicitation du milieu scolaire par des recherches, peu de temps à accorder à la complétion d'un questionnaire, participants susceptibles de ne pas se sentir concernés par le sujet, etc.), il semble que la nature de notre objet de recherche et le désir ou non d'être associé à une enquête sur l'homosexualité, y aient joué un rôle non négligeable. Selon Dean *et al.* (2000), c'est le processus de recherche dans son entièreté, depuis la formulation de la question de recherche jusqu'à la diffusion des résultats, qui est affecté par l'aspect sensible de la recherche sur l'homosexualité.

3.2. L'analyse de manuels scolaires

3.2.1. Le choix du matériau

Élément central de la pratique pédagogique, le manuel scolaire représente un matériau clé pour étudier le savoir considéré comme valide à une période et dans un contexte donnés (Mangez, 2008; Forquin, 1984,1989,1997). Le contenu des manuels scolaires est étroitement lié au programme de formation et constitue le curriculum scolaire formel, soit le type de connaissance jugée légitime et dont l'enseignement est prescrit (Perrenoud, 1993). L'étude systématique du curriculum scolaire permet donc d'appréhender les contenus, valeurs et normes conçus comme légitimes par un groupe culturel donné.

Notre mémoire fait donc état du contenu des manuels scolaires des deux cycles du secondaire quant aux orientations sexuelles et à l'homosexualité. Notre choix d'analyser le contenu de manuels scolaires est motivé par plusieurs raisons. D'abord, il s'agit d'une méthode non intrusive permettant la collecte d'informations clés relatives au contenu des enseignements de niveau secondaire. Parce que l'homosexualité est un sujet d'enseignement sensible, relevant de schèmes de valeurs personnels (McKay, 1998), il nous importait d'arrimer notre méthodologie de recherche aux faits objectifs et observables. Ensuite, étant donné la pluralité des procédures établies quant à la transmission d'informations relatives aux orientations sexuelles, l'analyse de contenu du matériel didactique permet d'obtenir des données fiables quant au plus petit dénominateur commun d'enseignements : le curriculum formel.

3.2.2. Présentation du contexte d'échantillonnage

Le rapport *Réaffirmer l'école* du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, en 1997, recommande l'abolition du cours de FPS, où était alors confiné l'essentiel des enseignements liés à l'éducation sexuelle et à l'homosexualité. Ce faisant, les auteurs du rapport évoquent en ces termes les prémisses soutenant leur recommandation de supprimer ce cours et la place qu'ils voient consacrée à ces apprentissages dans le curriculum réformé :

Considérant qu'il faut éliminer les chevauchements et les duplications, considérant que les cours ne sont pas toujours le moyen le plus approprié pour favoriser des apprentissages, considérant qu'il y a lieu d'introduire certains savoirs nouveaux, et considérant enfin que la famille est l'institution la plus apte à transmettre certaines valeurs et certains apprentissages :

nous recommandons que certaines matières apparaissant présentement à la grille matières du secondaire comme cours obligatoires n'en fassent plus partie comme disciplines autonomes, mais que leur contenu soit intégré dans d'autres matières ou que des activités les remplacent ou, enfin, que

certaines éléments ne fassent plus partie du curriculum d'études. Ces matières sont :

- la formation personnelle et sociale ;
- l'écologie ;
- l'économie familiale ;
- l'initiation à la technologie ;
- la biologie humaine ;
- l'éducation économique ;
- l'éducation au choix de carrière.

[...] Les éléments de contenu du programme de *formation personnelle et sociale* reconnus essentiels pour l'école devront notamment s'intégrer, au primaire et au secondaire, aux programmes d'*éducation physique*, de *sciences* et d'*éducation à la citoyenneté*, ou encore être intégrés au curriculum à titre de compétences transversales. (MÉQ, 1997a : 57, notre emphase)

Réaffirmer l'école laisse deux principales questions en suspens quant au devenir des éléments de contenu du cours de FPS. D'abord, les auteurs n'identifient en aucun temps lesquels de ces éléments sont reconnus essentiels pour l'école et devraient du fait être inclus dans le curriculum d'études de l'école secondaire. Ensuite, l'énoncé « devront (...) s'intégrer (...) aux programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté, ou encore (...) à titre de compétences transversales » ne permet pas d'identifier avec certitude le ou les cours qui aborderaient ces dits éléments. Notre échantillon s'élabore donc en deux temps : par la sélection des cours susceptibles de parler d'homosexualité et par la sélection des manuels scolaires de ces cours. Les contenus formels des programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté seront donc analysés, par l'entremise des manuels scolaires recommandés pour ces cours.

3.2.3. La sélection des cours

Notre analyse explorera le contenu des manuels scolaires approuvés pour l'année 2009-2010 par le BAMD du MELS. Au Québec, les recommandations quant à l'approbation officielle des manuels scolaires et guides pédagogiques sont faites par le BAMD, plus précisément par l'entremise de son Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques (CCERD), lequel inclut des représentants de commissions scolaires, de directions d'école, de parents d'élèves et de maisons d'édition. Ce sont également les membres du CCERD qui énoncent les critères d'approbation des ressources didactiques, en conformité avec la Loi sur l'instruction publique (BAMD, 2009)

À l'instar de Buston et Hart (2001) et de Temple (2005) qui se sont livrés à des exercices similaires, nous avons sélectionné les manuels scolaires provenant de cours dont le contenu discute directement de thématiques liées à la sexualité ou aux relations humaines. Certains de ces cours réfèrent aux notions du vivre ensemble et de l'éducation à la citoyenneté (Histoire et éducation à la citoyenneté, Éthique et culture religieuse), alors que d'autres (Science et technologie, Science et technologie de l'environnement, Science et environnement¹⁶) ont été choisis parce qu'ils contiennent des notions de base de génétique (voir autres matières abordées : sida, sexualité), qui constituent un terrain potentiellement propice à l'exploration de thématiques liées au sujet qui nous intéresse.

Les contenus des cours suivants du *Programme de formation générale du secondaire* feront l'objet d'un examen :

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

- Applications technologiques et scientifiques (1^{er} et 2^e cycle)
- Science et technologie (1^{er} et 2^e cycle)
- Science et technologie de l'environnement (2^e cycle uniquement)
- Science et environnement (2^e cycle uniquement)

¹⁶ Ces cours sont les plus proches parents du cours de Biologie humaine, également retiré du programme de formation sous recommandation du rapport Inschauspé.

Domaine de l'univers social

- Histoire et éducation à la citoyenneté (1^{er} et 2^e cycle)
- Monde contemporain (2^e cycle)

Domaine du développement de la personne

- Éducation physique et à la santé (1^{er} et 2^e cycle)
- Éthique et culture religieuse (2^e cycle uniquement)

Notre sélection de cours n'inclut pas les cours d'*Enseignement moral et d'Enseignement moral et religieux* qui seraient susceptibles d'inclure ces questions mais dont les enseignements ne se font pas avec un manuel scolaire ayant obtenu le sceau du BAMD¹⁷.

3.2.4. La sélection des manuels scolaires

Sur les quarante-trois manuels scolaires approuvés pour ces cours par le BAMD, six sont recommandés pour plus d'un ou de deux cours et n'ont été compilés qu'une fois. Notre propos s'appuiera ainsi sur l'analyse de trente et un manuels scolaires, dont la répartition est synthétisée dans le tableau 3.1. L'appendice A présente une liste exhaustive des manuels scolaires recommandés pour ces cours par le BAMD pour l'année scolaire 2009-2010, telle que publiée sur leur site Internet en date du 1^{er} septembre 2009.

¹⁷ Le matériel didactique destiné à ces cours font l'objet d'une évaluation séparée, dirigée par le Comité sur les affaires religieuses du MELS.

Tableau 3.1.
Nombre de manuels scolaires recommandés par cours et par cycle

Nom du cours	Nb manuels 1er cycle	Nb manuels 2e cycle	Nb total de manuels
Applications technologiques et scientifiques	0	5	5
Science et technologie	5	8	13
Science et technologie de l'environnement	0	4	4
Science et environnement	0	3	3
Histoire et éducation à la citoyenneté	5	8	13
Éducation physique et à la santé	1	1	2
Éthique et culture religieuse	1	1	2
Monde contemporain	0	1	1
Nombre total de manuels	12	31	43

3.2.5. Analyse de contenu des manuels scolaires

À l'instar des auteurs de recherches similaires (Temple, 2005; Buston et Hart, 2001; Harrison, 2000), nous avons opté pour une évaluation de chaque manuel selon quatre types de mentions : la simple mention du sujet, la mention du sujet dans un contexte négatif, la mention du sujet dans un contexte positif et l'absence de mention du sujet. Ce sont ces quatre types de situation qui structurent notre analyse de contenu. Nous avons construit une grille d'analyse informatisée avec le logiciel Excel. Cette grille comporte des rubriques thématiques et permet l'inclusion de citations le cas échéant. Les rubriques regroupent tantôt des informations bibliographiques, tantôt le nom des thématiques analysées. Chaque entrée dans la grille synthétique correspond donc à la retranscription d'une unité de texte (ou le lien vers une image).

L'analyse des types de mention proposée prend forme en deux temps. Il s'agit d'abord d'identifier le type de jugement véhiculé par l'extrait¹⁸, puis de qualifier le contexte auquel est associé cet extrait. Le contexte d'association de l'extrait réfère aux contenus d'apprentissage. Ainsi, l'homosexualité peut être associée à un

¹⁸ Ce jugement peut être positif (si l'extrait présente l'homosexualité sous un jour favorable), neutre (si l'extrait s'en tient aux faits vérifiables) ou négatif (si l'extrait laisse transparaître certains préjugés, par exemple).

contexte positif (par exemple : les relations amoureuses, la vie familiale ou le plaisir sexuel), à un contexte négatif (par exemple : l'holocauste, le suicide ou le VIH/sida). Un contexte d'association neutre, quant à lui, réfère à un extrait où l'homosexualité est uniquement mentionnée, sans être pour autant discutée.

3.2.6. Les limites de ce choix méthodologique

L'analyse de contenu des manuels scolaires n'est pourtant pas sans présenter de difficultés. Le principal biais engendré par notre choix méthodologique est qu'il se limite à l'étude du matériel écrit. Or, bien que le manuel scolaire joue un rôle central dans l'enseignement au Québec (Lebrun, 2006), les enseignements n'y sont en aucun cas limités. La seule analyse de contenu des manuels ne peut donc prétendre rendre compte de la pluralité des interactions qui se jouent au quotidien dans une salle de classe et qui sont susceptibles de motiver un enseignant à aborder un sujet comme l'homosexualité. Notre décision de doubler l'étude des manuels scolaires d'une analyse de 33 questionnaires d'enquête auprès d'enseignants du secondaire de la province dénote toutefois une tentative de modérer cette limite non négligeable.

Nous n'excluons à aucun moment la possibilité que l'orientation sexuelle fasse l'objet d'enseignements transversaux et qu'à ce titre, le sujet soit abordé dans d'autres cours. Les questionnaires aux enseignants et les entrevues semi-structurées nous permettront toutefois de considérer la prégnance d'un discours inclusif portant sur les orientations sexuelles alternatives dans les compétences transversales.

3.3. Le questionnaire aux enseignants

Le programme de la réforme *Prendre le virage du succès* prévoit une décentralisation des sujets relatifs à la sexualité et à l'éducation sexuelle, lesquels sont maintenant sous la responsabilité du corps enseignant dans son ensemble. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de s'enquérir du traitement de ces sujets auprès de ces derniers.

3.3.1. Le choix du matériau pour le corps enseignant

Le questionnaire d'enquête est un outil qui permet de quantifier et de comparer l'information collectée auprès d'un échantillon ciblé selon un ou des critères spécifiques. Nous avons opté pour un questionnaire semi-fermé, comprenant 18 questions fermées, avec choix de réponses pré-déterminés, et 5 questions ouvertes, où le répondant était invité à clarifier ou à expliquer lui-même ses réponses. Il nous semblait important d'éviter autant que possible de confiner nos répondants aux seuls choix de réponses offerts. Ainsi, lorsque faire se pouvait, nous avons introduit un choix de réponse "Autre, préciser" à la suite des options présentées. En procédant ainsi, nous espérons limiter les biais liés à l'influence de la question, en laissant un espace où le répondant pouvait développer certains aspects préalablement abordés ou non. Plusieurs participants se sont prémunis de cette alternative.

La méthode d'enquête par questionnaire présente l'avantage de permettre la collecte d'informations quantifiées auprès d'un grand nombre de répondants possédant une diversité d'expériences. De plus, l'envoi de questionnaires papier entraîne des coûts relativement peu élevés, ce qui contribue à la relative facilité de mise en œuvre de la méthode. Ainsi, opter pour la passation d'un questionnaire auto-administré nous a permis de rejoindre des enseignants de 12 des 17 régions administratives du Québec, cumulant entre 4 et 34 ans d'expérience et enseignant seize matières différentes.

3.3.2. Présentation du contexte d'échantillonnage

Notre enquête par questionnaire auprès des enseignants s'est arrimée à l'importante collecte de données (par questionnaire également) auprès d'élèves de secondaire 3 et 5, portant sur le climat scolaire en lien avec l'homosexualité. En ce sens, les répondants (des enseignants de secondaire 3 et 5) ont été ciblés selon les paramètres de cette même recherche. Au fait des difficultés d'enquêter auprès

d'enseignants¹⁹, nous avons saisi l'occasion de joindre notre questionnaire aux enseignants aux envois destinés à chacune des classes. Une lettre de présentation de notre projet de recherche et une copie du questionnaire à l'enseignant étaient jointes à ces envois. Les enseignants qui le désiraient étaient donc invités à compléter leur version du questionnaire (moins longue que la version aux élèves) durant la période de cours. En ce que la complétion du questionnaire ne nécessitait qu'un investissement minimal en termes de temps personnel et d'énergie, les conditions se sont donc avérées optimales à ce que les enseignants, une population traditionnellement sur-sollicitée et difficile à joindre (Desgagné, 1997), prennent part à la recherche.

Le questionnaire d'enquête auto-administré de vingt-quatre questions a été acheminé à 94 enseignants de vingt-cinq écoles secondaires publiques francophones du Québec. La circulation du questionnaire d'enquête auprès d'enseignants s'est fait au printemps 2009. Les questionnaires ont été distribués au cours des mois de janvier à mai 2009, 33 nous ont été retournés complétés.

3.3.3. Conception du questionnaire

Les questions posées (voir appendice B) portent sur les motifs d'injure et d'intimidation les plus souvent observés dans leur établissement scolaire (2 questions), la fréquence d'utilisation de termes ou d'expressions référant à l'homosexualité de manière péjorative par les élèves et les membres du personnel de leur école (5 questions), leur intervention lorsque de tels cas se présentent (1 question). D'autres questions portent sur la place réservée à l'homosexualité (information, discussion, sensibilisation) dans leur classe (4 questions) et dans leur formation (1 question), ainsi que sur leur sentiment d'aise à aborder ces questions devant différents types de clientèles étudiantes (1 question). Le questionnaire inclut une échelle d'homonégativité contenant 12 items (traduite de celle de Morrison et

¹⁹ Parmi ces difficultés, notons la sur-sollicitation et le manque de temps.

Morrison, 2002), de même que certaines questions d'ordre sociodémographique (9 questions). Les enseignants sont invités à expliciter leurs réponses lorsqu'ils le désirent.

Le questionnaire d'enquête a fait l'objet d'un pré-test lors du volet collégial de la recherche *Impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*, où une version préliminaire a été acheminée à une cinquantaine de professeurs de CEGEP, vingt-trois nous l'ont retourné complété. L'objectif de la démarche était de vérifier la clarté et l'ordre des questions, la fluidité du questionnaire, ainsi que de prendre connaissance des problèmes que sa complétion pouvait engendrer. L'analyse des réponses des professeurs de CEGEP a mis en évidence certaines des lacunes du questionnaire et nous a permis d'ajuster certaines questions afin d'essayer de contrecarrer un certain discours convenu sur le sujet.

3.3.4. Présentation de l'échantillon

La population visée par le questionnaire d'enquête était constituée d'enseignants de niveau secondaire deuxième cycle, en conformité avec les balises établies pour la collecte de données de la recherche sur l'homophobie en milieu scolaire. Au total, trente-quatre questionnaires nous ont été retournés complétés, dont l'un n'a pas été jugé valide puisqu'il avait été incorrectement complété par un élève. Le mémoire se base donc sur l'analyse de trente-trois questionnaires d'enquête.

Les deux sexes sont représentés de manière équitable, avec 17 répondants masculins et 16 répondantes féminines. Les participants appartiennent à tous les groupes d'âge, avec une proportion accrue des 30-39 ans, qui composent près de la moitié de l'échantillon (âge médian : 34,5 ans). L'échantillon présente également une grande diversification quant à l'expérience en enseignement des participants, lesquels cumulent entre 4 et 34 années d'ancienneté (nb médian : 13,5 ans) et

enseignaient au moment de l'enquête seize cours différents (voir tableau 3.2.). Vingt-deux répondants ont rapporté enseigner une seule discipline, sept, deux disciplines, tandis que quatre enseignants ont déclaré enseigner trois matières ou plus. Deux des trente-trois répondants ont déclaré être bisexuels, les trente-et-un autres rapportant être hétérosexuels.

Tableau 3.2.
Taux de réponse des enseignants et provenance des questionnaires complétés

Ville	Taux de réponse (%)	Nb d'enseignants sollicités	Nb de questionnaires retournés
Saint-Césaire	75	4	3
Mont-Laurier	50	4	2
Saint-Hubert	50	4	2
Mont-St-Hilaire	50	4	2
Rimouski	50	4	2
Deux-Montagnes	50	4	2
Repentigny	50	4	2
Nicolet	50	4	2
Montréal	39	18	7
Québec	37,5	8	3
Chicoutimi	25	4	1
Louiseville	25	4	1
Laval	25	4	1
Gatineau	25	4	1
Saint-Hyacinthe	25	4	1
Longueuil	12,5	8	1
Bois des Filions	0	4	0
St-Jean-sur-Richelieu	0	4	0
Total		62	16

3.3.5. Les limites de ce choix méthodologique

Évidemment, le choix de cette méthode n'est pas sans présenter de limites ou de biais. D'abord, malgré la diversité des répondants, il nous est impossible d'aspirer à un échantillon représentatif de la population enseignante. Le biais de représentation peut se manifester par une sur-représentation des enseignants particulièrement ouverts ou tolérants à l'égard de l'homosexualité ou de la bisexualité. En effet, les enseignants dont la participation a été sollicitée n'ont pas fait l'objet d'un échantillonnage aléatoire simple, mais ont déjà démontré une ouverture au sujet en

acceptant que leur classe prenne part à l'enquête sur le climat scolaire en lien avec l'homosexualité. De ce biais peut résulter une sur-représentation des répondants déclarant avoir des attitudes et comportements positifs à l'égard de l'homosexualité et, de ce fait, une sous-représentation d'attitudes négatives. Un biais de désirabilité est à prendre en compte également. Il n'est en effet pas improbable, surtout pour un sujet délicat comme le nôtre, que les répondants façonnent leurs réponses selon ce qu'ils croient que le chercheur souhaite entendre, selon leur perception de la rectitude politique ou des attentes liées à leur fonction ou à leur statut social.

D'autres limites inhérentes au choix méthodologique sont également à considérer. En ce qu'il confine le discours des participants dans un cadre rigide et pré-déterminé, le questionnaire d'enquête ne permet de collecter qu'une image par trop simplifiée de la réalité sociale et laisse peu de place à l'émergence d'idées sortant de ce cadre. Nous n'avons pas été aveugle à l'ensemble de ces biais depuis l'ébauche du questionnaire d'enquête et avons orienté notre travail dans l'optique, sinon de les annuler, au moins d'en minimiser l'impact. Tel que mentionné plus haut, nous avons joint cinq questions ouvertes au questionnaire, ainsi que la possibilité pour les répondants de rédiger à quelques reprises leur propre alternative à un choix de réponses éventuellement incomplet. Nous avons accordé une grande importance au type de langage utilisé et avons cherché à adopter des formulations neutres, dans lesquelles ne transparaissent pas nos hypothèses de travail. Un souci particulier a été apporté afin d'appréhender le phénomène social somme toute complexe que nous cherchions à étudier par le biais de questions concrètes.

3.4. L'entrevue semi-structurée auprès d'élèves du secondaire

Notre mémoire fait également usage d'entrevues qualitatives menées auprès d'une quarantaine d'adolescents non hétérosexuels, recrutés pour témoigner de leur expérience en milieu scolaire en lien avec l'homophobie. Notre analyse ne portera

que sur un sous-échantillon de ces entrevues²⁰, lequel comprend des jeunes fréquentant l'école secondaire au moment de l'entrevue ou l'ayant quittée depuis moins d'un an.

3.4.1. Le choix du matériau

Nos choix méthodologiques s'appuient sur une réflexion critique tenant à tout moment compte du caractère sensible de notre objet de recherche. Ainsi, nous avons rejeté certains modes de collecte de données (observation en classe, entrevues de groupes hétérogènes, etc.) ayant pourtant fait leurs preuves auprès de clientèles similaires en âge. À titre d'exemple, notre décision de ne pas faire d'observation en classe est motivée par le fait que l'enseignement des orientations sexuelles n'est pas un sujet temporellement marqué, puisqu'en l'absence du cours de FPS, il ne fait partie du contenu explicite d'aucun cours. Il nous a semblé vain de mettre en œuvre une stratégie d'observation participante s'échelonnant sur plusieurs mois, voire une année entière, pour, au mieux, être présente pour une unique et courte discussion sur le sujet et, au pire, n'en observer aucune.

Bien qu'il ait théoriquement été possible de planifier avec un enseignant la mise sur pied d'une séance de discussion sur le sujet, cela ne nous a pas semblé être une alternative intéressante. D'abord, l'exercice se serait avéré compliqué d'un point de vue logistique, puisqu'il aurait fallu obtenir un consentement parental pour chacun des élèves, étant donné leur jeune âge, sans compter les autorisations scolaires en vigueur. Ces démarches auraient alourdi de beaucoup la planification d'un tel groupe de discussion et auraient pu compromettre la participation d'un certain nombre d'élèves. Deuxièmement, les dynamiques présentes lors d'entrevues de groupe tendent à taire les discours minoritaires, qui sont justement ceux qui nous intéressent. Nous avons le souci de ne pas répliquer une telle dynamique, qui aurait pu engendrer un malaise chez plusieurs participants et teinter le contenu de leurs

²⁰ Les critères de recrutement suivants pour la recherche sur l'homophobie en milieu scolaire étaient les suivants : être âgé entre 14 et 24 ans ; être lesbienne, gai, bisexuel(le), en questionnement ou avoir un parent homosexuel; avoir vécu des difficultés en milieu scolaire en lien avec son orientation sexuelle ou celle d'un parent.

discours. De plus, en ce qu'elle crée des conditions fictives de discussion, la séance de discussion ne permet pas de mettre sur pied la situation réelle que nous aimerions observer.

3.4.2. La construction du schéma d'entrevue

L'équipe de recherche *Homophobie en milieu scolaire* a opté pour une entrevue de type semi-structuré, qui permet de diriger le discours du participant, tout en accordant la flexibilité nécessaire au respect de la logique interne de son discours. Le schéma d'entrevue a été construit de manière à aborder plusieurs aspects de l'expérience scolaire des participants²¹, dont le contenu formel et informel de leurs cours en égard aux orientations sexuelles. L'entrevue servait à déterminer si des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité avaient été abordés en classe ou ailleurs à l'école secondaire et, le cas échéant, le contexte ayant donné lieu aux discussions. Plusieurs alternatives étaient envisagées en lien avec le contexte scolaire propre à chacun des participants. S'agissait-il d'un exemple donné par un enseignant? La discussion en question suivait-elle un incident quelconque? Les sujets ont-ils été abordés par des invités ou lors d'activités spéciales (conférence, pièce de théâtre, etc.)? En d'autres termes, cette section de l'entrevue visait à scruter l'ensemble des enseignements formels et des conversations informelles entre élèves et enseignants autour de la thématique de la diversité sexuelle, ainsi que les événements et contextes les entourant. L'essentiel de notre analyse de contenu portera sur cette partie de l'entretien, et nous permettra d'arrimer les observations des élèves à celles faites par les enseignants, afin de dresser un portrait que nous espérons réaliste de la place

²¹ Le schéma d'entrevue comprenait également des questions sur les manifestations d'homophobie en milieu scolaire dont le participant a été témoin ou victime, les interventions lors d'incidents de ce type, de même que sur l'intervention de diverses personnes lors de ces épisodes ou conflits. D'autres questions portaient sur le degré de visibilité des orientations sexuelles non conventionnelles en milieu scolaire (présence de membres du personnel, du corps enseignant ou d'autres élèves ouvertement gais, existence et visibilité de ressources – aide et information –, activités ou événements de démystification ou de sensibilisation à la diversité sexuelle, etc.). Enfin, les participants ont été interrogés sur différents aspects de leur sentiment d'aise à l'école. Chaque participant a également complété un questionnaire sociodémographique, permettant de collecter des informations de base sur nos répondants (âge, sexe, scolarité, orientation sexuelle, etc.).

réservée à l'homosexualité comme objet d'enseignement et sujet d'information en milieu secondaire.

Le schéma d'entrevue a été développé dans l'optique de reproduire des conditions propices à la production d'un discours sur une expérience passée. En effet, les discours de la majorité des participants portaient sur des événements vécus dans le passé, exception faite des rares participants qui vivaient encore, lors de la tenue de l'entrevue, des incidents sévères liés à leur orientation sexuelle en milieu scolaire. Nous avons cherché à nous appuyer sur *Les cadres sociaux de la mémoire*, ouvrage où Maurice Halbwachs explique que « le processus de localisation d'un souvenir dans le passé » est facilité par ce qu'il appelle des points de repère, qu'il définit comme « des états de conscience qui, par leur intensité, luttent mieux que les autres contre l'oubli, ou par leur complexité, sont de nature à susciter beaucoup de rapports, à augmenter les chances de reviviscence » (Halbwachs, 1994 : 37). Cette réflexion a sous-tendu la construction du schéma d'entrevue, où chacune des thématiques est abordée avec rigueur, en sollicitant des exemples concrets. Les entrevues ont été menées avec en tête une préoccupation constante : celle de parler en des termes simples, non construits, compréhensibles pour chaque informateur.

Le schéma d'entrevue a été construit et les entrevues, menées, avec un important souci d'adapter le langage et les questions au jeune âge des participants. De par la nature sensible du sujet et la fragilité émotive présumée des répondants (ayant vécu un ou plusieurs événements difficiles en lien avec leur orientation sexuelle réelle ou présumée et étant, pour certains, mineurs), l'intervieweur a mis beaucoup d'efforts et d'attention à construire et à maintenir une relation de confiance avec ces derniers. Ce lien de confiance a pris forme au prix d'un équilibre parfois précaire entre une certaine formalité (en expliquant en termes clairs les engagements du chercheur en matière de confidentialité et d'anonymat) et un apparent laisser-aller (ajustement du niveau langagier à celui du participant, utilisation de ses termes identitaires de prédilection, utilisation de l'humour), afin de laisser entendre au participant que l'intervieweur est à l'aise et que rien de ce que le participant dira ne pourra choquer.

Toujours afin de rassurer les participants, et en conformité avec le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal, l'intervieweur a demandé aux participants mineurs s'ils se sentaient à l'aise de demander le consentement parental pour prendre part à la recherche. Les participants qui n'étaient pas certains de vouloir se prêter à l'exercice ou qui n'avaient pas révélé les questionnements liés à leur orientation sexuelle à leurs parents ont pu signer eux-mêmes le formulaire de consentement. L'intervieweur leur expliquait alors en des termes simples les engagements éthiques auxquels il était lié et ce que leur participation à la recherche impliquait. Leurs propos ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone. Afin de ne pas indisposer les participants, nous avons décidé de ne pas faire usage d'autres types d'enregistrement.

L'intervieweur a pris des précautions afin de ne présumer en aucun cas de la finalité identitaire des participants, en leur demandant directement le ou les termes qu'ils préféreraient utiliser pour parler d'eux, en lien avec leur orientation sexuelle, et en les utilisant tout au long de l'entrevue. Également, particulièrement au début de l'entrevue, il s'est assuré de conforter le participant quant au contenu de ses réponses et de réitérer son intérêt et la pertinence du témoignage en question.

3.4.3. Présentation de l'échantillon

Les entrevues ont débuté en hiver 2008. Les participants ont été recrutés par l'entremise d'associations et d'organismes communautaires desservant une clientèle de jeunes lesbiennes, gais et bisexuels, ainsi que par l'entremise des services aux étudiants d'écoles secondaires de la province. Des moyens de recrutement plus généraux ont également été utilisés, tels que la création et la diffusion d'une bannière web, la mise sur pied d'un blogue, la tenue de kiosques de recrutement lors

d'événements communautaires LGBT susceptibles d'attirer des adolescents et jeunes adultes, l'envoi de pamphlets informatifs dans des écoles secondaires, etc.²²

Notre sous-échantillon de participants, élaboré selon les critères mentionnés plus tôt, comporte seize participants²³, neuf filles et sept garçons. La moitié des participants fréquentaient l'école secondaire au moment de l'entrevue, six, un établissement collégial et deux, une école aux adultes. L'âge médian des participants est de 17 ans. Douze des seize participants s'identifient comme homosexuels ou lesbiennes, trois participantes se déclarent bisexuelles et un participant se dit en questionnement. Le tableau 4.18. du chapitre 4 présente de manière détaillée le profil des participants.

3.4.4. Les limites de ce choix méthodologique

Évidemment, notre choix méthodologique présente des biais. Opter pour des entrevues semi-structurées avec des jeunes LGBTQ, c'est choisir de ne pas entendre les témoignages d'autres types d'élèves qui, parce qu'ils explorent leur sexualité, sont hétérosexuels ou ne s'identifient pas par les termes que nous avons utilisés pour le recrutement, se trouvent exclus de la recherche. Nous pouvons par conséquent nous attendre à une déclaration plus forte chez nos participants qui, étant LGBTQ, portent par définition davantage attention aux moindres mentions du sujet en classe (Richard, Bernier, Chamberland *et al.*, 2009).

3.5. Conclusion

Par la mise en application d'une collecte de données en trois temps, nous croyons être en mesure de modérer certaines des limites inhérentes à chacune de ces méthodes, et dont ce chapitre fait état. Ce n'est pas à une représentativité statistique, mais bien à une « représentativité sociologique » que nous aspirons. Dans un article

²² Ces moyens ont pu être mis sur pied grâce à la collaboration des membres de la Table nationale de lutte à l'homophobie du réseau scolaire et de la Table nationale de lutte à l'homophobie du réseau collégial.

²³ Des quarante-sept participants interviewés en date du début novembre 2009.

publié en 2000 dans *Recherches qualitatives*, Jacques Hamel met la sociologie en garde contre la quête du nombre idéal et formule en ces termes la notion de « représentativité sociologique » : « en quoi l'échantillon permet-il de saisir la logique sociale à l'œuvre afin de la transposer dans des concepts aptes à en rendre compte sous la forme d'une théorie explicative » (Hamel, 2000 : 16). Une analyse par triangulation nous permettra d'allier aux conclusions de l'analyse du curriculum formel (manuels scolaires) celles de l'analyse du curriculum informel (témoignages de jeunes LGBTQ et questionnaires aux enseignants), afin de rendre compte des plusieurs dimensions de notre objet de recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente une description et une analyse des résultats de chacun des trois types de matériaux récoltés dans notre collecte de données. Chaque matériau fait l'objet d'une section particulière, incluant une description détaillée de l'échantillon et une analyse du matériau en soi. D'abord, nous faisons état des résultats de notre analyse de contenu des manuels scolaires dont l'usage est recommandé pour les deux cycles du secondaire par le BAMD. La dite analyse débute par la présentation de l'échantillon, suivie d'une analyse globale par types de mention et par thématiques²⁴, ainsi que d'une analyse spécifique à chacune des disciplines scolaires concernées.

La section suivante présentera les résultats des questionnaires aux enseignants. Nous dresserons d'abord le profil sociodémographique des répondants, puis poursuivrons par la présentation des données sur la place réservée à la diversité sexuelle dans leurs enseignements. Nous aborderons ensuite leur niveau d'aise déclaré à parler de sujets relatifs à l'homosexualité devant différents types de classes et rendrons compte de leurs observations relatives au climat scolaire de leur établissement quant à l'homophobie.

La troisième section débute par une présentation du profil des seize jeunes LGBTQ interviewés. L'analyse thématique qui suit consigne leurs observations quant au

²⁴ L'analyse par thématiques permet de distinguer les sujets relatifs à la diversité sexuelle les plus fréquemment abordés.

traitement des sujets relatifs à l'homosexualité dans leurs classes. Nous faisons notamment état des contextes pédagogiques dans lesquels ces sujets ont été abordés, ainsi que du rôle de l'enseignant lorsque de telles conversations prennent forme en classe.

Une conclusion vient clôturer chacune de ces sections. Le chapitre suivant proposera une discussion basée sur une analyse par triangulation de ces mêmes matériaux.

4.1. L'analyse de manuels scolaires

Notre analyse porte sur le contenu de trente et un manuels scolaires, totalisant 17 568 pages. Tel que spécifié précédemment, six de ces manuels sont recommandés pour plus d'un cours (parfois plus de deux) et n'ont été compilés qu'une fois. Sur l'ensemble de ces pages, les termes d'analyse²⁵ ont été répertoriés à 41 reprises, dans quinze manuels différents, selon la répartition suivante :

Tableau 4.1.
Nombre de mentions de l'orientation sexuelle répertoriées par cours²⁶

Cours	Nb de manuels analysés	Nb de mentions	Nb de manuels contenant au moins une mention
Histoire et éducation à la citoyenneté	13	27	10
Éthique et culture religieuse	2	10	2
Science (ATS, ST, SE, STE)	13	4	3
Éducation physique et à la santé	2	0	0
Monde contemporain	1	0	0
Total	31	41	15

D'emblée, la faible nombre de mentions répertoriées est significatif de la place accordée au thème. Deux mentions ont été relevées dans des manuels à l'usage

²⁵ La collecte d'informations se faisait par l'entremise des mots clés suivants et de leurs variantes : homosexualité, lesbianisme, bisexualité, hétérosexualité, orientation sexuelle, homophobie, homoparentalité, gai.

²⁶ Rappelons que les quatre cours de sciences sont Applications technologiques et scientifiques (ATS), Science et technologie (ST), Science et environnement (SE) et Science et technologie de l'environnement (STE).

dans plus d'un cours : l'une dans le manuel *Synergie*²⁷ (recommandé pour les cours d'ATS et de ST) et l'autre dans *Science-tech au secondaire : un regard sur l'environnement* (recommandé pour les quatre cours de sciences). Également, aucune mention n'a été répertoriée pour les manuels des cours d'*Éducation physique et à la santé* et de *Monde contemporain*. Les pages suivantes présentent une analyse qualitative des données. Suivront les résultats par cours, en regroupant les quatre cours de sciences.

4.1.1. Analyse par type de mention

L'analyse des types de mention proposée prend forme en deux temps. Il s'agit d'abord d'identifier le type de jugement véhiculé par l'extrait²⁸, puis de qualifier le contexte auquel est associé cet extrait (voir chapitre méthodologique). En conformité avec les politiques du BAMD, la totalité des extraits recensés s'inscrivent sous un jugement neutre, ne laissant transparaître aucune prise de position des auteurs. Les mentions de l'orientation sexuelle s'en tiennent donc aux données factuelles, rappelant les dates charnières d'adoption de lois ou encore en citant directement le contenu d'affiches ou de chartes de droits.

En 1964, une loi donne aux femmes le droit de se faire prescrire la pilule contraceptive. En 1969, une loi décriminalise les relations homosexuelles. [...] Ces lois ont-elles un impact sur ta vie?²⁹

Un premier constat nous amène à remarquer que près du deux tiers des contextes d'association des extraits sur l'orientation sexuelle s'inscrivent dans un contexte éducatif neutre (25/41), énumérant par exemple « les groupes sociaux susceptibles

²⁷ Chartré, C. et I. Levert (2008). *Synergie, 1^{re} année du 2^e cycle (ST et ATS), manuel de l'élève*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, coll. Synergie, 542 p.

²⁸ Ce jugement peut être positif (si l'extrait présente l'homosexualité sous un jour favorable), neutre (si l'extrait s'en tient aux faits vérifiables) ou négatif (si l'extrait laisse transparaître certains préjugés, par exemple).

²⁹ Chenouda, A. et M. Dubreuil (2006). *Galileo, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (3)*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Galileo, p.3.

de faire l'objet de stéréotypes³⁰ ». Onze autres extraits sont accolés à un contexte à connotation négative, principalement en lien avec les mouvements de négation des droits civils et la persécution des homosexuels par le régime nazi, durant la Seconde Guerre mondiale (10/11). Finalement, cinq mentions sont inscrites dans un contexte positif. L'une introduit l'homosexualité comme une forme de sexualité normale, deux font référence à l'évolution des droits des homosexuels au Canada et deux autres présentent les efforts de campagnes de sensibilisation contre l'homophobie.

Les mentions de type énumération sont nombreuses dans notre échantillon. En effet, 27 des 41 segments analysés (66%) citent l'un des termes recensés, sans toutefois élaborer sur le sujet. Ces énumérations prennent d'ordinaire forme dans un contexte objectif et neutre (17/27), tel l'énoncé des motifs prohibés de discrimination de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec³¹, mais sont également remarquées dans des contextes négatifs (9/27) :

Le régime nazi utilise tous les moyens pour éliminer la contestation. Les droits et les libertés des personnes n'existent plus. Seule compte l'unité de la nation. C'est ainsi qu'en 1933, Hitler fait construire un premier camp de concentration, celui de Dachau. On y envoie les opposants au régime : communistes, socialistes, syndicalistes. S'y retrouveront aussi Juifs, Noirs, Slaves, Tziganes, homosexuels, handicapés, criminels et témoins de Jéhovah.³²

Ces types de mentions ont en commun d'énoncer sans développer l'un des termes référant à l'orientation sexuelle. À cet effet, les définitions de l'orientation sexuelle ou de l'homosexualité sont très rares (nous n'en avons recensé qu'une³³) et seul le tiers du total des mentions élabore un tant soit peu l'une des facettes du sujet.

³⁰ Bélanger, D. *et al.* (2008). *Op. cit. Être en société, 1^{er} cycle*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Être en société, manuel de l'élève B, p.67.

³¹ Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle (...). (Brodeur-Girard *et al.*, 2006, manuel B-1, p.99).

³² Brodeur-Girard, S. *et al.* (2006). *L'Occident en 12 événements, manuels de l'élève (4)*. Laval : Éditions Grand Duc, collection L'Occident en 12 événements, manuel 2B, p.416.

³³ Voir extrait cité en page 95.

Si l'on s'attarde au format des mentions recensées, l'on constate que les sujets relatifs à l'homosexualité tendent à être graphiquement circonscrits dans les manuels scolaires étudiés. Ainsi, comme l'illustre le tableau 4.2., un peu moins du tiers des extraits (13/41) est extirpé du corps du texte, alors que les autres font l'objet d'encadrés (16/41), s'insèrent dans la légende d'un tableau, d'une carte, d'une illustration ou d'une photographie (7/41) ou dans des pages thématiques (5/41). L'inclusion du sujet dans le corps du texte n'est toutefois pas garant d'un approfondissement du sujet : dix des treize extraits tirés de corps du texte prennent la forme de simples énumérations.

Tableau 4.2.
Mentions selon le type de format

Types de format	Nb de mentions
Encadré	16
Corps du texte	13
Légende	7
Extrait d'une page	5
Total	41

4.1.2. Analyse thématique

L'examen du contenu des extraits relatifs à l'orientation sexuelle nous permet de constater la prédominance de l'holocauste dans les thématiques principales lors desquelles l'homosexualité est abordée. Ainsi, dix des mentions recensées (22% de l'échantillon total) présentent les homosexuels comme des victimes, des « individus indésirables »³⁴, ou encore porteurs d'une « maladie dégénérative »³⁵.

Selon Hitler, la supériorité de la race germanique se maintiendra par la purification. Son programme d'eugénisme vise à débarrasser la race allemande de toutes les impuretés génétiques. Des scientifiques nazis procèdent à des stérilisations sur des Allemandes et des

³⁴ Lord, F. et J. Léger (2006). *Histoire en action, 1^{er} cycle*. Montréal : Groupe Modulo, collection Histoire en action, p.245.

³⁵ Brodeur-Girard *et al.* *Op.cit.*, manuel B, volume 2, p.416.

Allemands jugés porteurs de maladies héréditaires. En vertu de ce programme, plus de 80 000 handicapés sont exterminés avant 1939. L'homosexualité, associée aux maladies dégénératives, fait aussi partie de ce programme³⁶.

La vision de l'homosexualité véhiculée par ces manuels (principalement d'HEC) est de toute évidence celle de l'Allemagne nazie, mais rares sont les auteurs qui prennent explicitement leurs distances face au contenu évoqué³⁷. Sur les dix manuels associant l'homosexualité à l'holocauste, seuls trois modèrent cette association de quelque façon que ce soit. Malgré que l'holocauste soit ici le sujet premier d'enseignement, les élèves sont la plupart du temps laissés à leur lecture première du texte concernant l'homosexualité, sans explication supplémentaire de la part de leur manuel. Le tableau 4.3. présente les thématiques associées à l'homosexualité abordées dans les manuels.

Tableau 4.3.
Répartition des mentions par thématiques et par cours

Thématique principale	Nb total de mentions	Répartition des mentions selon les cours		
		HEC	ECR	Sciences (ATS, ST, SE, STE)
Holocauste	10	9	1	0
Lois/mariage	8	4	3	1
Charte québécoise/droits	6	6	0	0
Groupe ou association	4	3	1	0
Discrimination/homophobie	3	1	2	0
Diversité/tolérance	3	1	2	0
Contextes divers	3	1	1	1
Famille homoparentale	2	2	0	0
Clonage humain	1	0	0	1
Pulsion sexuelle/puberté	1	0	0	1
Total	41	27	10	4

³⁶ Idem.

³⁷ L'exception la plus notable se retrouve dans *Histoire en action*, où les auteurs usent de guillemets pour remettre en perspective les opinions présentées : « Le peuple allemand, héritier de cette « race supérieure », doit à tout prix préserver sa « pureté ». Comment? En se débarrassant des individus qui peuvent le « contaminer », comme les personnes handicapées, les mendiants et les homosexuels, ou encore les juifs et les Tsiganes (...) ».

L'on remarque également le poids relatif des thématiques relatives aux droits des gais et lesbiennes dans l'échantillon. Les gains juridiques des années 2000 (eu égard au mariage entre conjoints de même sexe, par exemple) font bonne posture avec huit extraits, soit le cinquième des mentions relevées. Des extraits de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne citant l'orientation sexuelle comme motif prohibé de discrimination ont été répertoriés à six reprises (quatre en annexe des manuels). Quatre autres citations présentent la mission d'organismes québécois oeuvrant contre la discrimination, homophobe ou autre (Gai Écoute, GRIS-Montréal, AGLEBUS, Fondation de la Tolérance). L'examen de deux des trois extraits identifiés comme « contextes divers » suggère également que le contexte socioculturel québécois a son influence dans la nature des thématiques relatives à la diversité sexuelle présentées.

Au cours des années 1950, [Janette Bertrand] collaborait à l'hebdomadaire *Le Petit Journal* et répondait aux questions du public dans la section *Courrier du cœur*. Des gens lui écrivaient pour lui demander des conseils dans des domaines peu abordés à l'époque, notamment l'amour, les relations interpersonnelles, la sexualité, l'homosexualité et l'infidélité³⁸.

La cinéaste Anne-Claire Poirier fait de ses préoccupations féministes le sujet de productions cinématographiques. Elle est à l'origine du premier long métrage féministe québécois, *De mère en fille*, tourné en 1968. Dans ses films, elle aborde les questions de grossesse, de relations mère-fille, de viol, d'avortement, de drogue et d'homosexualité³⁹.

Plus de la moitié des extraits (22/41) réfèrent directement à la Loi sur le mariage civil (2005), au contenu de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, ou encore à des groupes et personnalités locales, suggérant un traitement de l'homosexualité propre aux contextes québécois et canadien.

³⁸ Bélanger, D. *et al.* (2008). Op. cit. manuel de l'élève B, p.31.

³⁹ Horguelin, C. *et al.* (2008). *Fresques, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection Fresques, p.72.

4.1.3. Analyse par domaine d'étude

4.1.3.1. Les manuels de sciences

Treize manuels recommandés pour les cours de sciences (ATS, ST, STE et SE) étaient inclus dans notre échantillon. Quatre mentions ont été recensées dans trois des treize manuels analysés, lesquels cumulaient 4111 pages au total. Les tableaux 4.4. et 4.5. présentent les mentions répertoriées dans les manuels de sciences. La première de ces mentions porte sur les enjeux éthiques engendrés par le clonage humain, expliqués en ces termes :

Les motivations associées au clonage reproductif humain sont nombreuses : production d'enfants pour les couples stériles ou homosexuels, ou encore porteurs d'une maladie génétique pouvant être transmise à leur descendance, reproduction illusoire d'un enfant mort, quête tout aussi illusoire de l'immortalité... Ces motivations soulèvent bien des questions éthiques⁴⁰.

Cet extrait n'explique pas en détails les enjeux liés à la parentalité des couples de même sexe, puisqu'ils n'en sont pas le sujet central. L'orientation sexuelle est mise de l'avant pour illustrer certains débats éthiques entourant le recours au clonage comme méthode reproductive. Cette citation est tirée d'un manuel recommandé pour les quatre cours de sciences.

Si le programme des cours de sciences inclut les changements physiologiques et psychologiques associés à la puberté, un seul des manuels étudiés fait référence à l'orientation sexuelle. « En acquérant un corps d'adulte », peut-on y lire, « le jeune homme développe une pulsion sexuelle intense. Il est intéressant de noter que la testostérone augmente aussi la pulsion sexuelle chez la femme et que l'accroissement de la libido à l'adolescence est indépendant de l'orientation

⁴⁰ Barbeau, C. et al. (2008). *Science-tech au secondaire – Un regard sur l'environnement, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Science-tech au secondaire, p. 458.

sexuelle ». Cette remarque fait figure d'exception dans les manuels étudiés, qui tendent à évacuer les références au désir sexuel ou à les restreindre à des formulations inclusives⁴¹.

Tableau 4.4.
Tableau récapitulatif des mentions dans les manuels de sciences

Titre du manuel	Cours	Nb de mentions répertoriées	Thématiques	Type de jugement	Contexte d'association	Type de format
Connexion : science tech, 1er cycle	ST	0	Ne s'appliquent pas.			
Explorations, 1er cycle	ST	0	Ne s'appliquent pas.			
Galileo, 1er cycle	ST	2	Lois/mariage Contextes divers	Neutre Neutre	Neutre Positif	Encadré Encadré
Observatoire, 1ere année du 2e cycle	ST ATS	0	Ne s'appliquent pas.			
Observatoire, 2e année du 2e cycle	ST STE ATS SE	0	Ne s'appliquent pas.			
Science tech au secondaire: Un regard sur la vie, 1ere année du 2e cycle	ST	0	Ne s'appliquent pas.			
Science-tech au secondaire: un regard sur l'environnement, 2e année du 2e cycle	ST STE ATS SE	1	Clonage humain	Neutre	Neutre	Extrait d'une page
Synergie, 1ere année du 2e cycle	ST ATS	1	Pulsion sexuelle/ puberté	Neutre	Neutre	Extrait d'une page
Synergie, 2e année du 2e cycle	ATS ST STE	0	Ne s'appliquent pas.			
Biosphère, 1ere année du 2e cycle	ST	0	Ne s'appliquent pas.			
Univers, 1er cycle	ST	0	Ne s'appliquent pas.			
Action, 1er cycle	ST	0	Ne s'appliquent pas.			
Écosphère, 2e année du 2e cycle	ST STE	0	Ne s'appliquent pas.			

⁴¹ Par exemple, *Synergie* 1A2C utilise la formulation inclusive d' « intérêt sexuel pour une autre personne » en discutant des changements anatomiques, physiologiques et psychologiques à la puberté (Chartré et Levert 2008 : 196).

Tableau 4.5.
Tableau récapitulatif des mentions dans les manuels de sciences

#	Extrait référant à l'orientation sexuelle	Titre du manuel	Cours
1	"En 1964, une loi donne aux femmes le droit de se faire prescrire la pilule contraceptive. En 1969, une loi décriminalise les relations homosexuelles. (...) Ces lois ont-elles un impact sur la vie?"	Galileo, 1er cycle	ST
2	"L'orientation sexuelle reflète des sentiments sexuels et affectifs envers des personnes du sexe opposé (hétérosexualité) ou du même sexe (homosexualité). De nos jours, la grande majorité des experts du domaine de la sexualité perçoivent l'homosexualité non pas comme un problème sexuel, mais plutôt comme une autre forme de sexualité normale. Malheureusement, les préjugés négatifs dont sont victimes les personnes homosexuelles peuvent avoir des effets destructeurs : on estime qu'environ le tiers des suicides d'adolescents sont liés à la détresse psychologique vécue par des jeunes rejetés en raison de leur orientation sexuelle."	Galileo, 1er cycle	ST
3	"Les motivations associées au clonage reproductif humain sont nombreuses : production d'enfants pour les couples stériles ou homosexuels, ou encore porteurs d'une maladie génétique pouvant être transmise à leur descendance, reproduction illusoire d'un enfant mort, quête tout aussi illusoire de l'immortalité... Ces motivations soulèvent bien des questions éthiques."	Science-tech au secondaire : un regard sur l'environnement, 2e année du 2e cycle	ST STE ATS SE
4	"Il est intéressant de noter que la testostérone augmente aussi la pulsion sexuelle chez la femme et que l'accroissement de la libido à l'adolescence est indépendant de l'orientation sexuelle."	Synergie, 1ere année du 2e cycle	ST ATS

L'un des manuels⁴² témoigne d'un souci singulier d'aborder la question de l'orientation sexuelle et contient à lui seul deux des quatre mentions originales. D'abord, présenté en exergue, un encadré présente une brève chronologie des lois sur les soins de santé au Canada. On peut y lire qu'en « 1969, une loi décriminalise les relations homosexuelles » (2006 : 3). Plus loin, l'orientation sexuelle en soi fait l'objet d'un encadré substantiel :

L'orientation sexuelle reflète des sentiments sexuels et affectifs envers des personnes du sexe opposé (hétérosexualité) ou du même sexe (homosexualité). De nos jours, la grande majorité des experts du domaine de la sexualité perçoivent l'homosexualité non pas comme un problème sexuel, mais plutôt comme une autre forme de sexualité normale. Malheureusement, les préjugés négatifs dont sont victimes les personnes homosexuelles peuvent avoir des effets destructeurs : on estime qu'environ le tiers des suicides d'adolescents sont liés à la détresse psychologique vécue par des jeunes rejetés en raison de leur orientation sexuelle. (2006 : 101)

⁴² Chenouda, A. et M. Dubreuil (2006). *Galileo, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (3)*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Galileo, 1042 p.

Le contenu de cet encadré est particulièrement détaillé eu égard à l'orientation sexuelle, qu'il aborde sous trois facettes. D'abord, les auteurs réfèrent à l'hétérosexualité comme à un type d'orientation sexuelle. Ensuite, l'homosexualité y est présentée comme une forme de sexualité normale, bien qu'on y souligne que cette idée ne fait pas consensus complet au sein de la communauté scientifique. Également, on mentionne que les épisodes d'homonégativité peuvent miner les conditions de vie des gais et lesbiennes. Par son traitement triple du sujet, cet extrait se distingue dans notre échantillon global, où les mentions tendent à mettre l'emphase sur une seule dimension de l'orientation sexuelle (par exemple, l'homophobie vécue par certains). Qui plus est, une photographie de deux jeunes lesbiennes souriantes accompagne l'encadré. Il s'agit de l'une des trois photographies recensées dans notre échantillon.

La dispersion des contenus liés à l'homosexualité et le petit nombre de mentions dans les manuels de science laissent entendre qu'à défaut d'en voir les paramètres explicités dans le programme de formation, ces contenus prennent forme de manière décousue, sans orientation principale. Ce sont les manuels des deux cycles qui englobent les mentions répertoriées, de manière principalement neutre⁴³. L'inclusion de l'orientation sexuelle dans les contenus de sciences est ainsi entièrement laissée à la discrétion des auteurs. Certes, les manuels de sciences abordent la sexualité humaine, mais dans une visée uniquement reproductive, allant même jusqu'à réduire l'utilité du condom masculin à « empêcher le sperme de se rendre dans le vagin⁴⁴ ». En ce sens, l'absence relative de perspective en termes d'orientation sexuelle des contenus des manuels de sciences va de pair avec l'évacuation de tout discours sur le plaisir sexuel. Par contre, l'on constate l'utilisation relativement fréquente d'un langage inclusif pour parler de relations amoureuses, comme en témoigne les extraits suivants. Le premier, tiré d'un tableau du manuel *Biosphère* (Dubreuil *et al.*, 2007), explique en ces termes certains changements psychologiques à la puberté : « le désir

⁴³ Trois des quatre mentions sont de type neutre, alors que la quatrième (citation du manuel Galileo ci-haut) est l'une des deux mentions répertoriées dans un contexte positif.

⁴⁴ Banville, M. *et al.* (2006). *Connexion : science-tech, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (2)*. Laval : Éditions Grand Duc – HRW, collection Connexion : science-tech, p. 326.

d'aimer une autre personne et de former un couple ». Le second est une citation tirée de *Connexion : science tech* (Banville et al., 2006) :

Un soir de fête, David a eu un rapport sexuel non protégé avec une personne qu'il connaît à peine. Aujourd'hui, il le regrette, car il réalise qu'il ne sait absolument rien de l'état de santé de cette personne⁴⁵.

Ce type de formulation a été répertorié dans sept des treize manuels de sciences.

Tableau 4.6.
Nombre de mentions répertoriées par cours et par manuels - sciences

Cours	Nb de manuels analysés	Nb de mentions	Nb de manuels contenant au moins une mention
Applications technologiques et scientifiques	5	2	2
Science et environnement	3	1	1
Science et technologie	13	4	3
Science et technologie de l'environnement	4	1	1

Tel qu'indiqué en tableau 4.6., deux mentions ont été relevées dans des manuels de sciences à l'usage dans plus d'un cours : l'une dans le manuel *Synergie*⁴⁶ (recommandé pour les cours d'ATS et de ST) et l'autre dans *Science-tech au secondaire : un regard sur l'environnement* (recommandé pour les quatre cours de sciences).

Les conclusions tirées quant au contenu des manuels de sciences concernent surtout le cours de *Science et technologie*. En effet, les treize manuels de notre échantillon étaient recommandés pour le cours de *Science et technologie*, comme en témoigne le tableau 4.4. Sept de ces manuels étaient proposés pour utilisation dans ce seul cours ; un pour utilisation combinée avec le cours de STE ; deux, d'ATS. Trois manuels étaient recommandés pour usage dans les quatre cours de sciences.

⁴⁵ Idem. p.170.

⁴⁶ Chartré, C. et I. Levert (2008). *Synergie, 1^{re} année du 2^e cycle (ST et ATS), manuel de l'élève*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, coll. Synergie, 542 p.

4.1.3.2. Les manuels d'*Éthique et culture religieuse*

En date du 1^{er} septembre 2009, seuls deux manuels d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) étaient sur la liste du matériel didactique recommandé par le MELS : *Être en société*⁴⁷ et *Tête-à-tête*⁴⁸. L'examen de ces manuels a permis de répertorier dix mentions du sujet sur 692 pages analysées, pour un taux de mention de 14,45 par 1000 pages. Ainsi, si l'on s'en fie strictement au contenu des manuels analysés, le cours d'ECR est le cours du programme du secondaire le plus susceptible d'aborder l'orientation sexuelle, comme en témoigne le tableau suivant.

Tableau 4.7.
Taux de mention de sujets relatifs à l'orientation sexuelle par cours

Cours	Nb de manuels analysés	Nb mentions	Nb pages analysées	Taux de mentions Nb mentions/1000 p.
Éthique et culture religieuse	2	10	692	14,45
Histoire et éducation à la citoyenneté	13	27	7806	3,46
Sciences (ATS, SE, ST, STE)	13	4	8403	0,48
Éducation physique et à la santé	2	0	364	0,00
Monde contemporain	1	0	303	0,00

Les tableaux 4.8. et 4.9. détaillent les mentions répertoriées pour ces cours. La moitié des mentions relevées s'insèrent dans un contexte d'énumération de clientèles ou de thématiques relatives au sujet principal abordé. Par exemple, l'extrait suivant réfère nommément aux homosexuels en tant qu'exemple parmi d'autres d'individus pouvant être représentés de manière typée :

Parfois, les médias créent ou renforcent des stéréotypes sociaux. Un stéréotype est une idée ou une opinion que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe sans tenir compte des particularités de chacun et sans faire de recherche ou de réflexion. Tous les groupes sociaux sont susceptibles de faire l'objet de stéréotypes, notamment les hommes, les femmes, les Autochtones, les ethnies et les homosexuels.⁴⁹

⁴⁷ Bélanger, D. et al. (2008). Op. cit.

⁴⁸ Caron, G. et al. (2009). *Tête-à-tête, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Tête-à-tête, 264 p.

⁴⁹ Bélanger, D. et al. (2008). Manuel B, p.67.

La structure des deux manuels d'ECR analysés laisse une place prédominante aux extraits d'articles, aux photographies ainsi qu'aux textes d'opinion. Contrairement aux manuels des autres cours, aucun fil conducteur fort ne traverse l'ensemble des manuels. Leur consultation se fait par l'entremise de textes thématiques souvent publiés dans d'autres circonstances et regroupés pour l'occasion. Rares sont les textes originaux. Tant le format que le contenu des extraits relatifs à l'orientation sexuelle sont influencés par cette rédaction de type « courtepointe ». D'abord, seules deux mentions sur dix ont été répertoriées dans le corps même du texte. Les autres extraits ont été relevés en légende d'illustration ou de tableau (deux mentions) ou dans un encadré quelconque (six mentions). Également, l'on constate que les thématiques abordées en lien avec l'orientation sexuelle sont variées pour les manuels d'ECR. Les lois et le mariage entre conjoints de même sexe arrivent en tête (trois mentions), suivis de citations relatives à la tolérance de la société québécoise envers différentes formes de diversité, dont les minorités sexuelles (deux mentions), la discrimination et l'homophobie (deux mentions). Les autres extraits ont été tirés de contextes relatifs au travail de groupes ou associations communautaires (une mention), à l'holocauste (une mention) et à la biographie de Janette Bertrand (une mention).

Tableau 4.8.
Tableau récapitulatif des mentions dans les manuels d'ECR

Titre du manuel	Nb de mentions répertoriées	Thématiques	Type de jugement	Contexte d'association	Type de format
Être en société, 1er cycle	7	Lois/mariage	Neutre	Neutre	Légende d'illustration
		Diversité/tolérance	Neutre	Neutre	Corps du texte
		Diversité/tolérance	Neutre	Neutre	Encadré
		Contextes divers	Neutre	Neutre	Extrait d'une page
		Lois/mariage	Neutre	Positif	Encadré
		Discrimination/homophobie	Neutre	Neutre	Corps du texte
		Groupe ou association	Neutre	Neutre	Encadré
Tête-à-tête, 2e année du 2e cycle	3	Holocauste	Neutre	Négatif	Encadré
		Discrimination/homophobie	Neutre	Négatif	Légende de tableau
		Lois/mariage	Neutre	Neutre	Extrait d'une page

Tableau 4.9.
Extraits répertoriés dans les manuels d'ECR

#	Extrait référant à l'orientation sexuelle	Titre du manuel
1	"La société québécoise reconnaît maintenant les unions entre conjoints de même sexe."	Être en société, 1er cycle
2	"Les comportements face à la sexualité ont aussi beaucoup évolué : autrefois, l'homosexualité était considérée comme un acte criminel. Plus tard, elle a été perçue comme étant une maladie. Aujourd'hui, les mœurs de la société ont changé et l'homosexualité est généralement acceptée."	Être en société, 1er cycle
3	"Le Québec est un des endroits où l'homosexualité est le mieux acceptée. Il y a une grande ouverture au sujet des mariages entre partenaires de même sexe. Par contre, chez les jeunes, il subsiste encore de la peur et de l'incompréhension face à l'homosexualité."	Être en société, 1er cycle
4	"(Janette Bertrand) répondait aux questions du public dans la section Courrier du coeur. Des gens lui écrivaient pour lui demander des conseils dans des domaines peu abordés à l'époque, notamment l'amour, les relations interpersonnelles, la sexualité, l'homosexualité et l'infidélité."	Être en société, 1er cycle
5	"Voici quelques repères historiques liés à la reconnaissance des droits des homosexuels au Québec et au Canada. 1969 : Le Parlement du Canada décriminalise les relations homosexuelles entre adultes consentants. 1977 : Le gouvernement du Québec inclut, dans la Charte des droits et libertés de la personne, l'orientation sexuelle comme motif de discrimination illégal. 1996 : La Loi canadienne sur les droits de la personne ajoute, à la liste des discriminations à bannir, celle qui est fondée sur l'orientation sexuelle. 2005 : La loi canadienne permet à deux personnes de même sexe de se marier."	Être en société, 1er cycle
6	"Tous les groupes sociaux sont susceptibles de faire l'objet de stéréotypes, notamment les hommes, les femmes, les Autochtones, les ethnies et les homosexuels."	Être en société, 1er cycle
7	"Les médias contribuent à faire connaître des organismes et des services qui touchent de près les adolescents et les adolescentes. Voici quelques-uns de ces organismes et un aperçu des sujets qui les concernent : (...) Gai-Écoute: orientation sexuelle"	Être en société, 1er cycle
8	"Prolongement des politiques criminelles menées contre les Juifs, Tsiganes, les malades mentaux et les homosexuels, la 'solution finale' a, entre-temps, été engagée."	Tête-à-tête, 2e année du 2e cycle
9	"En 8e et avant-dernier rang (des motifs de discrimination vécus par les Québécois), l'orientation sexuelle, avec 1,6%. (...) Les personnes membres de minorités dites visibles, les personnes homosexuelles et les personnes handicapées constituent en effet les groupes relativement restreints par rapport à l'ensemble de la population. En fait, si ces groupes étaient proportionnellement représentés dans l'échantillon, le sondage révélerait plutôt que près d'une personne sur quatre, membre de chacun de ces groupes, considérerait avoir été victime de discrimination."	Tête-à-tête, 2e année du 2e cycle
10	"Il y a des débats sociaux de toutes sortes, comme ceux sur les accommodements raisonnables, ou sur d'autres sujets tels que l'union libre ou le mariage entre les personnes de même sexe"	Tête-à-tête, 2e année du 2e cycle

4.1.3.3. Les manuels d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*

Vingt-sept mentions relatives à l'orientation sexuelle ont été répertoriées dans les treize manuels examinés pour le cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC). Ce cours est le plus représenté dans notre échantillon, tant en termes de nombre de manuels analysés que de nombre de mentions répertoriées. Avec un taux de mention de 3,46 par 1000 pages (27 mentions répertoriées pour 7806 pages), le cours d'HEC est le second cours de notre échantillon susceptible d'inclure des sujets relatifs à l'homosexualité, après *Éthique et culture religieuse*. Les tableaux 4.10., 4.11. et 4.12. présentent les mentions répertoriées dans les manuels d'HEC.

Toutes proportions gardées, les manuels d'HEC sont les plus susceptibles de notre échantillon d'inclure les sujets relatifs à l'orientation sexuelle dans le corps du texte (versus dans un encadré à part ou dans la légende d'une illustration). Ils sont également les manuels qui font le plus souvent mention de l'orientation sexuelle dans un contexte négatif. En effet, neuf des onze mentions recensées dans un contexte associatif négatif ont été répertoriées dans les manuels du cours d'HEC. Au total, le tiers des extraits relevés dans les manuels d'HEC prennent forme en lien avec un contexte négatif, toujours l'holocauste. Par l'uniformité de ces mentions de l'homosexualité, les manuels d'HEC, contrairement à ceux de sciences, semblent suivre une ligne directrice explicite concernant le sujet. Ainsi, si le programme de formation recommande d'enseigner l'holocauste au premier cycle du secondaire, il n'inclut aucune prescription quant au contenu de cet enseignement. Or, il semble que l'holocauste présente un contexte d'association fort⁵⁰ pour l'homosexualité. En effet, 80% des manuels parlant d'holocauste ajoutent également un mot sur l'homosexualité, sans que le programme de formation n'en fasse une recommandation explicite.

⁵⁰ Nous entendons par là un contexte particulièrement propice à parler d'homosexualité. Parmi les contextes d'association forts recensés, notons l'holocauste, l'évolution des droits et le mariage.

Tableau 4.10.
Tableau récapitulatif des mentions en HEC

Titre du manuel	Nb de mentions répertoriées	Thématiques	Type de jugement	Contexte d'association	Type de format
D'hier à demain, 1er cycle	2	Holocauste Holocauste	Neutre Neutre	Négatif Négatif	Corps du texte Encadré
Regards sur les sociétés, 1er cycle	2	Holocauste Holocauste	Neutre Neutre	Négatif Négatif	Corps du texte Légende de carte
Histoire en action, 1er cycle	2	Holocauste Holocauste	Neutre Neutre	Négatif Négatif	Corps du texte Corps du texte
L'Occident en 12 événements, 1er cycle	7	Lois/mariage Lois/mariage Charte/droits Holocauste Holocauste Holocauste Charte/droits	Neutre Neutre Neutre Neutre Neutre Neutre Neutre	Neutre Positif Neutre Négatif Négatif Négatif Neutre	Légende de photographie Encadré Encadré Corps du texte Corps du texte Corps du texte Encadré
Présences, 1ère année du 2e cycle	1	Charte/droits	Neutre	Neutre	Encadré
Présences, 2e année du 2e cycle	0	Ne s'appliquent pas.			
Réalités, 1er cycle	1	Charte/droits	Neutre	Neutre	Extrait d'une page
Repères, 1ère année du 2e cycle	0	Ne s'appliquent pas.			
Repères, 2e année du 2e cycle	0	Ne s'appliquent pas.			
Fresques, 1ère année du 2e cycle	1	Diversité/tolérance	Neutre	Neutre	Corps du texte
Fresques, 2e année du 2e cycle	7	Charte/droits Groupe ou association Discrimination/homophobie Contexte divers Charte/droits Groupe ou association Groupe ou association	Neutre Neutre Neutre Neutre Neutre Neutre Neutre	Neutre Positif Neutre Neutre Neutre Neutre Positif	Encadré Légende d'illustration Corps du texte Encadré Encadré Encadré Encadré
Le Québec, une histoire à suivre..., 1ère année du 2e cycle	2	Famille homoparentale Lois/mariage	Neutre Neutre	Neutre Neutre	Corps du texte Corps du texte
Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle	2	Famille homoparentale Lois/mariage	Neutre Neutre	Neutre Neutre	Légende de photographie Légende de photographie

Tableau 4.11.
Extraits répertoriés dans les manuels d'HEC (1 de 2)

#	Extrait référant à l'orientation sexuelle	Titre du manuel
1	"Au cours de cette guerre, un important mouvement de négation des libertés et des droits civils s'organise en Allemagne. Plus de cinq millions de Juifs d'Europe, ainsi que des Tsiganes, des homosexuels, des communistes, des personnes handicapées ne verront jamais la fin de la guerre."	D'hier à demain, 1er cycle
2	"Hitler profite de son année en prison pour écrire Mein Kampf, qui signifie « Mon combat » (...). Il ajoute que, pour progresser, la race doit se purifier, c'est-à-dire éliminer ceux qui, au pays, nuisent à son évolution. C'est le cas de groupes marginaux ou dissidents, dont les communistes, les Tsiganes, les personnes handicapées, les malades mentaux, les homosexuels, mais surtout les Juifs"	D'hier à demain, 1er cycle
3	"Hitler voulait conquérir l'Europe et exterminer les Juifs, les Tziganes et les homosexuels."	Regards sur les sociétés, 1er cycle
4	"Il y avait deux types de camps : les camps des travaux forcés et les camps d'extermination. Les nazis ont envoyé dans les camps des Juifs, des Tziganes, des homosexuels, des opposants politiques et des prisonniers de guerre."	Regards sur les sociétés, 1er cycle
5	"Dans ce régime où les libertés individuelles n'existent plus, les autorités vont se débarrasser de leurs opposants politiques et de tous les individus qu'elles considèrent comme indésirables : les criminels, les malades mentaux, les homosexuels, les membres de certains groupes ethniques et, par-dessus tout, les juifs."	Histoire en action, 1er cycle
6	"En 1925, dans un ouvrage intitulé Mein Kampf (Mon combat), Hitler expose sa conception de l'Allemagne. (...) Le peuple allemand, héritier de cette « race supérieure », doit à tout prix préserver sa « pureté ». Comment? En se débarrassant des individus qui peuvent le « contaminer », comme les personnes handicapées, les mendiants et les homosexuels, ou encore les juifs et les Tsiganes (...). »	Histoire en action, 1er cycle
7	Légende d'une photographie montrant le mariage de deux couples de même sexe: "Deux mariages homosexuels célébrés à Toronto en 2005".	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
8	"Après les Pays-Bas, la Belgique et l'Espagne, le Canada est devenu le quatrième pays à légaliser le mariage homosexuel (...). La loi accorde aux couples gais et lesbiens les mêmes droits qu'aux couples hétérosexuels, et étend à l'ensemble du pays une disposition existant déjà dans 8 des 10 provinces et 2 des 3 territoires du Canada."	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
9	"Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle (...)"	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
10	"...en 1933, Hitler fait construire un premier camp de concentration, celui de Dachau. On y envoie les opposants au régime : communistes, socialistes, syndicalistes. S'y retrouveront aussi Juifs, Noirs, Slaves, Tziganes, homosexuels, handicapés, criminels et témoins de Jéhovah"	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
11	"Selon Hitler, la supériorité de la race germanique se maintiendra par la purification. Son programme d'eugénisme vise à débarrasser la race allemande de toutes les impuretés génétiques. (...) En vertu de ce programme, plus de 80 000 handicapés sont exterminés avant 1939. L'homosexualité, associée aux maladies dégénératives, fait aussi partie de ce programme."	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
12	"Les camps d'extermination ou camps de la mort ont été construits pour éliminer les personnes que les nazis considéraient comme indésirables (les Tziganes, les homosexuels, etc.) et mettre en œuvre la solution finale."	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
13	"Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle (...)"	L'Occident en 12 événements, 1er cycle
14	"Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle (...)"	Présences, 1ère année du 2e cycle
15	"Le Canada et le Québec ont adopté la Charte canadienne des droits et libertés et la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Ni le sexe, ni la race, ni l'âge, ni l'orientation sexuelle, ni la religion, ni la richesse ne peuvent priver quelqu'un des droits énoncés dans ces codes."	Réalités, 1er cycle
16	"La société québécoise est constituée d'une diversité de personnes, qu'elles soient femmes, hommes, Autochtones, issues d'une minorité culturelle, handicapées, homosexuelles, etc. Selon les principes de démocratie et d'égalité, les institutions devraient être représentatives de cette diversité."	Fresques, 1ère année du 2e cycle
17	"Le modèle traditionnel de la famille nombreuse avec à sa tête les parents biologiques est aujourd'hui concurrencé par d'autres modèles : la famille recomposée (après une séparation), la famille monoparentale (généralement dirigée par une femme) et même la famille gaie ou lesbienne."	Le Québec, une histoire à suivre..., 1ère année du 2e cycle

Tableau 4.12.
Extraits répertoriés dans les manuels d'HEC (2 de 2)

#	Extrait référant à l'orientation sexuelle	Titre du manuel
18	"... depuis 2004, le mariage entre conjoints de même sexe est légalisé au Québec. Tous ces phénomènes traduisent un changement profond des mentalités dans une société qui tend à accepter des modèles sociaux différents."	Le Québec, une histoire à suivre..., 1ère année du 2e cycle
19	"Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle (...)"	Fresques, 2e année du 2e cycle
20	"Malgré le fait qu'il soit interdit de discriminer un individu – notamment sur la base de sa religion, de son sexe, de sa couleur ou de son orientation sexuelle –, certaines discriminations persistent. Cette situation est à l'origine de la campagne de sensibilisation contre l'homophobie dans les écoles organisée par le Groupe de recherche et d'intervention gaies et lesbiennes (GRIS)."	Fresques, 2e année du 2e cycle
21	"La lutte contre la discrimination basée sur la couleur, l'orientation sexuelle, l'âge, l'aspect ou les aptitudes physiques ainsi que la lutte contre la pauvreté sont parmi les causes que défendent un nombre grandissant de féministes."	Fresques, 2e année du 2e cycle
22	"La cinéaste Anne-Claire Poirier fait de ses préoccupations féministes le sujet de nombreuses productions cinématographiques. (...) Dans ses films, elle aborde les questions de grossesse, de relations mère-fille, de viol, d'avortement, de drogue et d'homosexualité."	Fresques, 2e année du 2e cycle
23	"Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle (...)"	Fresques, 2e année du 2e cycle
24	"Depuis 1996, la Fondation de la tolérance enseigne aux jeunes le respect de la différence et les droits de la personne. (...) Plusieurs thèmes peuvent être à l'honneur : l'homophobie, le racisme, la xénophobie, les communautés culturelles, les différentes religions ou même les différents styles vestimentaires".	Fresques, 2e année du 2e cycle
25	"Dans le cadre d'une semaine de sensibilisation à la diversité sexuelle, l'Association des Gais, Lesbiennes et Bisexuel(le)s de l'Université de Sherbrooke (AGLEBUS) organise la Journée du Silence. Lors de cet événement, le silence observé par les participants (étudiants et professeurs) fait écho au silence que doivent aussi observer certaines personnes afin d'éviter le harcèlement, la discrimination et la violence dont elles sont victimes à cause de leur orientation sexuelle. Plutôt que de prendre la parole pour dénoncer cette forme d'intolérance, les participants gardent donc le silence et remettent à ceux qui le souhaitent un carton explicatif."	Fresques, 2e année du 2e cycle
26	"Couple homosexuel et leur enfant" (Légende d'une photographie)	Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle
27	"Mariage entre conjoints de même sexe en Colombie-Britannique (2003). En 2005, le gouvernement canadien reconnaît la légalité du mariage entre conjoints ou conjointes de même sexe. Certaines provinces avaient déjà adopté des lois sur ces unions, tels la Colombie-Britannique et l'Ontario en 2003 et le Québec en 2004."	Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle

L'analyse des manuels d'HEC met à l'évidence un paradoxe. En effet, le contenu de formation du premier cycle du secondaire énonce « la reconnaissance des libertés et des droits civils⁵¹ » comme l'une des treize « réalités sociales⁵² » à l'étude dans le cours. Ce volet sur les droits et libertés est scindé en deux parties : « lutte et conquête des libertés et droits » et « privation des libertés et des droits ». Chacune comprend des exemples de « repères culturels » (types d'enseignements à inclure), sans qu'aucune référence directe ne soit faite à l'orientation sexuelle. Il est révélateur de constater que l'absence de mention dans le programme de formation se concrétise pour l'une de ces parties (« privation des libertés et des droits ») en dix mentions dans les manuels scolaires analysés, alors que pour l'autre (« lutte et conquête des libertés et droits »), en aucune.

Le dit volet sur les droits et libertés des manuels d'HEC se prête bien à un examen comparatif sommaire des représentations de différents groupes minoritaires. Ainsi, chacun des cinq manuels recommandés pour le premier cycle du secondaire consacre entre quatre et vingt-cinq pages complètes à l'antiracisme et aux droits civiques des Noirs américains ; entre deux et onze pages au féminisme et droits des femmes et entre huit et douze pages à l'holocauste et à l'histoire du peuple juif. Pour chacun des groupes concernés, l'on présente notamment les figures emblématiques et les personnalités publiques contemporaines, les dates et événements marquants de leur histoire, ainsi que les textes de loi présidant à leur égalité légale. Bien que tout un pan des enseignements de ces manuels portent sur les luttes des droits civils et sur les groupes minoritaires, ils ne comprennent en moyenne que de rares mentions de l'homosexualité ou de la diversité sexuelle, principalement en lien avec l'holocauste et sous la forme d'encadrés ou de légendes d'illustration⁵³. Cette comparaison, si succincte soit-elle, suggère que les enseignements portant sur les groupes minoritaires font l'objet d'efforts différentiels.

⁵¹ MELS, p.364.

⁵² Les treize réalités sociales identifiées sont les suivantes : « la sédentarisation », « l'émergence d'une civilisation », « une première expérience de démocratie », « la romanisation », « la christianisation de l'Occident », « l'essor urbain et commercial », « le renouvellement de la vision de l'homme », « l'expansion européenne dans le monde », « les révolutions américaine ou française », « l'industrialisation : une révolution économique et sociale », « l'expansion du monde industriel », « la reconnaissance des libertés et des droits civils » et « une réalité sociale du présent ».

⁵³ Voir tableau 3.10. et 3.11. pour les extraits répertoriés dans les manuels en question.

4.1.4. En conclusion : les manuels scolaires

Le BAMD a révisé et détaillé ses critères formels d'évaluation des manuels scolaires depuis l'instauration du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les critères révisés sont de six ordres :

Tableau 4.13.
Critères d'évaluation du matériel didactique par le BAMD

Critère d'évaluation	Dimension principale évaluée
Aspects pédagogiques	Le matériel didactique respecte les exigences du Programme de formation de l'école québécoise.
Aspects socioculturels	Le matériel didactique respecte la diversité de la société québécoise et est exempt de discrimination.
Aspects matériels	Le matériel didactique répond aux exigences en termes de durabilité des matériaux utilisés, d'accessibilité des informations et de lisibilité.
Aspects publicitaires	Le matériel didactique est exempt de toute forme de publicité.
Aspects confessionnels	Le matériel didactique respecte les valeurs morales et religieuses de la société québécoise.
Aspects conventionnels	Le matériel didactique respecte le bon usage de la langue et les conventions de toponymie et d'écriture.

La révision des aspects socioculturels des manuels scolaires prend ses assises sur l'évaluation de cinq éléments :

une juste représentation des personnages des groupes minoritaires, des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes, une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages, l'interaction des personnages des groupes minoritaires dans des situations courantes, la rédaction non sexiste des textes⁵⁴

Malgré que la définition de *personnage d'un groupe minoritaire* fasse explicitement mention de l'orientation sexuelle⁵⁵, il s'avère difficile d'évaluer le caractère réel de cette inclusion à la seule lumière des critères évoqués. En effet, seules les représentations du genre font l'objet d'une évaluation qualitative comme quantitative

⁵⁴ MELS (2004), p.4.

⁵⁵ La définition de personnage de groupe minoritaire inclut « un personnage se distinguant de la majorité par son état civil, ses choix religieux ou politiques, son orientation sexuelle » (MELS 2004, p.7).

par le BAMD. L'appréciation des autres groupes minoritaires se fait sur l'unique base quantitative, en dénombrant les représentations graphiques et textuelles associées à chacun des groupes identifiés. Qui plus est, l'exigence visée est qu'environ 25% de l'ensemble des personnages soient associés à une minorité, sans toutefois évoquer la nécessité que chacun des groupes minoritaires soit représenté.

Le détail de certains critères laisse poindre une invitation à l'inclusion de modèles alternatifs. Ainsi, il est suggéré qu'une diversité de structures familiales soit présentée, sans que « rien ne donne à entendre qu'une structure familiale [soit] meilleure qu'une autre⁵⁶ ». Il n'est pas sans intérêt de constater, en contrepartie, que les critères d'évaluation portant sur les représentations masculines et féminines fassent l'objet d'une exhaustivité particulière. Les pistes d'observation qualitative visent notamment à s'assurer que « les personnages des deux sexes sont représentés dans l'exercice d'un travail rémunéré⁵⁷ ». La déconstruction dans les manuels scolaires de préjugés liés au sexisme semble évaluée avec une rigueur qui est propre à ce sujet.

L'analyse des seuls manuels scolaires nous permet de conclure cette section sur deux constats. D'abord, notre examen du curriculum a mis en évidence 41 mentions relatives à l'orientation sexuelle dans quinze des trente et un manuels scolaires analysés. Ainsi, malgré l'abolition du cours de FPS, nous sommes à même de constater que les sujets relatifs à la diversité sexuelle n'ont pas été éliminés des contenus scolaires du secondaire. L'analyse des contextes dans lesquels ces mentions surviennent nous permet toutefois de remarquer qu'elles s'arriment étroitement au contenu du programme de formation. Ainsi, exception faite d'une seule citation, la diversité sexuelle n'est pas abordée *en soi*, mais comme notion *soutien*, afin d'illustrer les apprentissages (par exemple, la discrimination au Québec, la privation des droits et libertés) qui sont, eux, formellement explicités. Le fait de ne pas considérer l'orientation sexuelle comme un enseignement à proprement parler explique en partie le poids de l'holocauste comme contexte associatif dans notre

⁵⁶ MELS (2004), p.13.

⁵⁷ Idem, p.11.

échantillon. À bien des égards, les mentions de l'homosexualité semblent être la conséquence non prévue des choix d'apprentissage véhiculés par le programme de formation, non le résultat d'un effort concerté d'inclusion de la diversité sexuelle.

Les résultats de ce travail d'analyse invitent certaines remarques quant à l'évaluation des manuels par le BAMD. En effet, le processus d'approbation du matériel didactique assure la neutralité des jugements ou *a priori* véhiculés par ce dit matériel, mais non la juste représentation des groupes minoritaires. Seule la mention ou la référence explicite d'un sujet *et de son contexte* dans le programme de formation semble garante à la fois de son inclusion dans les manuels (et éventuellement, dans les salles de classe), mais également du type de contexte associatif.

4.2. Le questionnaire aux enseignants

Trente-trois enseignants de 20 écoles secondaires à travers la province ont complété un questionnaire d'enquête. Le profil sociodémographique des répondants, dressé dans le tableau qui suit, rend compte d'un échantillon varié, tant au point de vue du sexe et de l'âge des répondants (16 femmes et 17 hommes) que des régions administratives représentées (12) et des matières enseignées. Dix répondants rapportent enseigner plus d'une matière.

Tableau 4.14.
Profil sociodémographique des enseignants ayant complété un questionnaire

	Nb de répondants		Nb de répondants
Sexe		Région administrative	
Homme	17	Montréal	8
Femme	16	Montréal	7
		Laurentides	4
Groupe d'âge		Capitale-Nationale	3
20-29 ans	2	Lanaudière	2
30-39 ans	15	Bas-Saint-Laurent	2
40-49 ans	11	Centre-du-Québec	2
50-59 ans	5	Outaouais	1
		Mauricie	1
Orientation sexuelle		Saguenay-Lac-St-Jean	1
Hétérosexuel	31	Estrie	1
Bisexuel	2	Laval	1
Nb de matières enseignées			
Une	23		
Deux	8		
Trois ou plus	2		

Les participants sont âgés de 20 à 60 ans, avec une médiane se situant dans la tranche d'âge de 30-39 ans. Ils ont en moyenne 14 ans d'expérience en enseignement. La majorité des participants se déclarent hétérosexuels (31/33). Deux enseignants, un homme et une femme, s'identifient comme bisexuels et rapportent n'avoir dévoilé leur orientation sexuelle qu'à certains collègues de travail. Les trois disciplines les plus représentées sont *Histoire*⁵⁸ (8 répondants), *Éthique et culture religieuse* (7 répondants) et *Français* (6 répondants).

4.2.1. L'homosexualité en classe : qu'en disent les enseignants?

L'analyse des questionnaires d'enseignants dévoile une absence de normes relatives au fait d'aborder ou non des sujets relatifs aux orientations sexuelles en classe. Ainsi, dix-huit répondants (55%) répondent par la négative à la question « Depuis le début

⁵⁸ Lors de la passation du questionnaire (au printemps 2009), le programme de formation du *Renouveau pédagogique* était encore en voie d'application dans plusieurs écoles. Certains enseignants désignaient donc le cours d'Histoire du Québec et du Canada, alors que d'autres précisaient qu'il s'agissait du nouveau cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Cette remarque est valable pour expliquer la co-existence des cours de l'ancien programme (par exemple, FPS et ECC) et du nouveau (par exemple, ECR). Il va de soi que les résultats présentés dans ce mémoire devraient être validés par des recherches ultérieures, quantitativement avec des échantillons plus substantiels, ou encore qualitativement par l'entremise d'entrevues.

de l'année scolaire, avez-vous déjà abordé des sujets relatifs à la diversité sexuelle en classe? ». Lorsque questionnés quant aux raisons pour lesquelles ils n'abordaient pas ces questions, ces enseignants s'inscrivent dans deux tangentes principales. Onze des dix-huit répondants (61%) rapportent ne pas avoir l'occasion d'en parler en classe, évoquant tantôt le manque de temps ou le fait que le contenu du cours ne s'y prête pas d'emblée. Les participants restants estiment qu'il est préférable que le sujet soit abordé dans le cadre d'autres cours ou par d'autres enseignants.

Quinze enseignants (45%) rapportent avoir parlé d'homosexualité en classe au moins une fois depuis le début de l'année scolaire. Huit de ces enseignants disent réserver habituellement un moment pour aborder la question. Le tableau 4.15. présente les autres contextes invoqués par les enseignants, soit le contenu d'un cours⁵⁹ (8/15), les questions d'élèves (6/15), un événement d'actualité nationale ou internationale (5/15) ou encore un incident survenu en classe ou dans l'école (4/15). Trois enseignants citent des contextes autres, nommément la venue d'intervenants d'organismes communautaires pour répondre aux questions des élèves sur les orientations non hétérosexuelles (2/15) et la projection d'un film (1/15)⁶⁰.

Tableau 4.15.
Principaux contextes ayant amené les enseignants
à parler d'homosexualité en classe

Type de situation	Nb de réponses
Je me réserve habituellement un moment dans un cours pour en parler	8
Le contenu du cours m'amène nécessairement à en parler	7
Un(e) élève m'a posé une question à ce sujet	6
Un événement d'actualité nationale ou internationale	5
Un incident survenu en classe ou dans l'école	4
Autre	3

NB : Les répondants étaient invités à sélectionner toutes les situations qui s'appliquaient à leur cas.

⁵⁹ Quatre de ces répondants enseignaient le cours d'*Éthique et culture religieuse*, deux, le cours de *Français* et un, le cours d'*Arts et éducation cinématographique*.

Les enseignants ont également été interrogés quant aux thèmes relatifs à la diversité sexuelle qu'ils abordaient en classe. Quatorze des quinze enseignants qui ont rapporté avoir parlé d'homosexualité en classe l'ont fait sous l'angle de la discrimination en lien avec l'orientation sexuelle ou de l'homophobie. Parmi les autres thématiques abordées, le mariage entre conjoints de même sexe (rapporté par huit enseignants), les familles homoparentales (six) et les droits des gais et des lesbiennes (six) font bonne figure, suivies des questions de santé sexuelle et de prévention des infections transmissibles sexuellement (quatre) et des célébrations de la diversité sexuelle comme le défilé de la fierté gaie (trois).

Tableau 4.16.
Thématiques en lien avec l'homosexualité abordées
par les enseignants du secondaire

Thématiques abordées	Nb de réponses
La discrimination ou l'homophobie	14
Le mariage gai	8
Les familles homoparentales	6
Les droits des gais et lesbiennes	6
VIH/sida, santé sexuelle ou prévention des ITS	4
Les célébrations de la diversité sexuelle	3

NB : Les répondants étaient invités à sélectionner toutes les thématiques qui s'appliquaient à leur situation.

4.2.2. Le niveau d'aise des enseignants à parler d'homosexualité

Les données colligées par questionnaire auprès d'enseignants du secondaire semblent appuyer cette idée que l'homosexualité est un sujet d'enseignement ou de discussion occasionnant des malaises. Ainsi, les enseignants ont été invités à évaluer sur une échelle de Likert⁶¹ leur niveau d'aise à parler de diversité sexuelle devant différents types de classe. Seuls six des trente-trois enseignants (18%) estiment qu'ils se sentiraient « totalement à l'aise » de le faire, sans égard au type de classe concerné. De ces six enseignants, deux rapportent être eux-mêmes bisexuels, et

⁶¹ Échelle graduée en cinq temps allant de 1 « totalement mal à l'aise » à 5 « totalement à l'aise ».

deux autres déclarent prendre l'initiative personnelle de parler de diversité sexuelle devant chacune de leurs classes.

La majorité des répondants (82%) considère qu'ils ressentiraient une forme de malaise à aborder le sujet. Deux types de clientèles sont identifiés comme étant des sources particulières de malaise : les élèves religieux ou affichant des symboles religieux, et les élèves homosexuels ou présumés comme tels. Ces réponses suggèrent l'existence de deux types d'appréhension; d'abord, concernant les répercussions négatives de ces séances d'information (propos ou réactions d'intolérance de la part d'élèves ou de leurs parents); ensuite, des appréhensions liées au fait de véhiculer des informations valables et de qualité qui, à défaut, seraient contredites par l'expérience des élèves eux-mêmes.

Les enseignants sondés ont été invités à indiquer leur niveau d'accord face à l'énoncé « Les enseignant(e)s sont suffisamment formés pour parler de diversité sexuelle à leurs élèves ». Les deux tiers d'entre eux (20/33) ont déclaré être *totalelement en désaccord* ou *plutôt en désaccord* avec cet énoncé. Trois enseignants ont expliqué en ces termes leurs réponses :

Au contraire. Il y a risque que des mythes et faussetés soient véhiculés. (Enseignante de *Français*, Outaouais)

Non. On n'a jamais eu la chance d'être convoqué à une formation pareille. (Enseignant d'*Anglais*, Montérégie)

Ça dépend de ta formation. Moi je me considère suffisamment formée car j'ai fait mes études en sexologie et j'ai récemment suivi une formation sur le sujet (Enseignante d'*Éthique et culture religieuse*, Centre-du-Québec)

L'absence de formation, l'anticipation de réactions négatives de la part d'élèves et la présence d'un malaise autour du sujet sont autant de motifs justifiant la réticence de plusieurs enseignants à parler de diversité sexuelle à l'école secondaire.

4.2.3. Le climat scolaire relatif à l'homosexualité rapporté par les enseignants

La presque totalité des enseignants consultés (94%) rapportent entendre des remarques comme « c'est fif » ou « c'est gai » *souvent* ou *à l'occasion* dans l'école secondaire où ils enseignent. À part ces remarques d'ordre plus général, 88% d'entre eux déclarent entendre des élèves utiliser des termes tels que « fif », « tapette » ou « gai » à l'attention d'un autre élève et de manière négative. Les trois quarts des enseignants (26/33) rapportent être intervenus *à chaque fois* ou *quelques fois* auprès des élèves concernés lorsqu'ils entendent de tels propos. Également, le tiers des enseignants sondés rapporte qu'un ou plusieurs de leurs collègues (enseignants ou autres) emploient parfois ces mêmes termes à l'école.

Les enseignants ont été invités à se prononcer sur la fréquence, à leur école, de différents types d'épisodes de violence ciblant un élève *parce qu'il est* gai, lesbienne ou bisexuel ou *parce qu'on pense qu'il est* gai, lesbienne ou bisexuel. Le tableau 4.17. présente les principaux types d'incidents à caractère homophobe rapportés par les enseignants.

Tableau 4.17.
Types d'événements homophobes rapportés par les enseignants

Types d'incidents	Au moins une fois depuis le début de l'année	Jamais
Se faire injurier, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	67%	33%
Être l'objet de ragots, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	64%	36%
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	52%	48%
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	36%	64%
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique (Facebook, MySpace, MSN, etc.)	34%	66%
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	30%	70%

Les enseignants témoignent d'un climat scolaire négatif à l'égard de la diversité sexuelle. Les deux tiers d'entre eux ont eu connaissance d'élèves insultant ou moquant l'orientation sexuelle réelle ou présumée d'un autre élève (67%) et de diffusion de rumeurs et de ragots à ce sujet (64%). Les observations des enseignants concordent à bien des égards avec celles des élèves du secondaire, sondés par questionnaire au même moment⁶² (Richard et Bernier, 2009).

4.2.4. En conclusion : questionnaires aux enseignants

L'analyse des questionnaires aux enseignants nous permet de mettre en perspective l'affirmation selon laquelle les informations sur les orientations sexuelles seraient évacuées des contenus d'enseignement au Québec. Il convient toutefois de passer outre l'unique présence ou absence du sujet. L'étude des circonstances lors desquelles l'homosexualité est abordée en classe s'avère révélatrice d'un certain manque d'intérêt ou de motivation à le faire de la part des enseignants. D'abord, moins de la moitié des enseignants sondés (15/33) rapportent avoir parlé d'homosexualité au moins une fois depuis le début de l'année scolaire⁶³. Ensuite, seul la moitié des enseignants qui abordent le sujet rapportent réserver habituellement un moment pour le faire. Les sept autres déclarent avoir été amenés à parler d'homosexualité en réaction à des circonstances particulières : le programme d'un cours, des questions d'élèves, un événement d'actualité ou encore un incident dans la classe ou l'école où ils enseignent.

La consultation des thèmes relatifs à l'homosexualité abordés par les enseignants conforte en partie cette affirmation. En effet, la prévalence du thème de la discrimination et de l'homophobie suggère que plusieurs de ces discussions portent l'empreinte de situations d'intolérance à l'égard de l'homosexualité, lesquelles sont possiblement inspirées ou soulevées par le milieu scolaire environnant, si l'on se fie

⁶² Voir précisions en chapitre méthodologique.

⁶³ Rappelons que la complétion du questionnaire a eu lieu entre janvier et mai 2009, de 4 à 8 mois après le début de l'année scolaire.

aux témoignages des enseignants à ce sujet. L'analyse des questionnaires soulève également l'existence des malaises et appréhensions engendrées par le sujet chez la plupart des membres du corps enseignant interrogés (82%). De plus, près du deux tiers des répondants (60%) estiment que leur formation présente des lacunes importantes à ce sujet.

Si l'on se fie uniquement aux résultats des questionnaires aux enseignants, l'inclusion de sujets relatifs à l'homosexualité dans les enseignements semble être pour beaucoup assujettie à des facteurs extérieurs aux enseignants, relevant tantôt d'initiatives d'élèves, tantôt d'événements locaux, nationaux ou internationaux. Il ne s'agit pas ici de présumer de l'entière passivité du personnel enseignant - d'ailleurs, le quart des enseignants de notre échantillon (8/33) rapportent aborder systématiquement le sujet de leur propre chef. L'addition de ces constats contribue cependant à dresser le portrait d'enseignants comme étant *en réaction* à plutôt qu'*au devant de* leur milieu quand vient le temps de parler d'homosexualité en classe.

4.3. Les entrevues semi-structurées auprès d'élèves du secondaire

Des entrevues ont été menées auprès de seize jeunes LGBTQ fréquentant l'école secondaire ou l'ayant quittée depuis moins d'un an. La majorité des participants ont été rejoints par l'entremise d'une association gaie et lesbienne dans laquelle ils étaient déjà impliqués (7 participants), par un intervenant de leur école secondaire (4 participants) ou d'une maison de jeunes (3 participants). Deux participants nous ont contactés de leur propre chef.

Le tableau 4.18. présente l'échantillon en question. Les jeunes interviewés sont identifiés par le pseudonyme qu'ils ont eux-mêmes choisi. Ils ont entre 15 et 20 ans (âge médian : 17 ans). Au moment de l'entrevue, huit participants fréquentaient l'école secondaire, six étaient en première ou seconde session au CÉGEP et deux étaient inscrits à la formation générale des adultes.

Tableau 4.18.
Profil des participants interviewés

Nb répondants		Nb répondants	
Sexe		Région administrative	
Garçon	7	Montréal	4
Fille	9	Mauricie	4
		Chaudière-Appalaches	3
Âge		Montérégie	2
15 ans	3	Capitale-Nationale	1
16 ans	2	Côte-Nord	1
17 ans	5	Laurentides	1
18 ans	4		
19 ans	1	Scolarité à l'entrevue	1
20 ans	1	Secondaire 3	2
		Secondaire 4	1
Orientation sexuelle		Secondaire 5	5
Homosexuel	6	Formation générale des adultes	2
Lesbienne	6	CÉGEP 1e session	2
Bisexuelle	3	CÉGEP 2e session	4
En questionnement	1		

L'on observe que les filles sont légèrement majoritaires au sein de l'échantillon (9 versus 7 garçons). Tous les répondants masculins sauf un⁶⁴ se définissent comme homosexuels, alors que l'identification apparaît moins tranchée chez les répondantes féminines : trois se définissent comme bisexuelles et six, comme lesbiennes. Les participants sont originaires de sept régions administratives différentes. Quinze des seize participants⁶⁵ indiquent le français comme langue maternelle et, exception faite de Tiesta et d'Eddy⁶⁶, tous sont nés au Québec. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance, d'après les précisions du chapitre méthodologique.

4.3.1. Analyse des entrevues : thématiques soulevées

Tous les participants interviewés rapportent qu'on leur a parlé d'homosexualité ou de bisexualité au moins une fois à l'école secondaire. Onze élèves sur seize déclarent

⁶⁴ Nick est fils d'une mère lesbienne et se questionne sur son orientation sexuelle.

⁶⁵ À l'exception de Nick, bilingue, mais fréquentant au moment de l'entrevue une école secondaire anglophone.

⁶⁶ Tiesta est née en Algérie et a fait ses études secondaires en France et au Québec. Eddy est né en Russie, mais a été scolarisé au Québec.

qu'un ou plusieurs de leurs enseignants a abordé le sujet en classe, cinq rapportent que l'infirmière de l'école en a fait mention lors d'une visite et trois autres, qu'un film traitant directement ou indirectement du sujet a été projeté. Cinq des seize élèves interviewés précisent que le sujet a été présenté en classe, mais par les intervenants d'un organisme communautaire, invités pour l'occasion.

Tableau 4.19.
Principaux contextes lors desquels l'homosexualité a été abordée en classe

Contexte de la discussion	Nb d'élèves
Dans le cadre d'un cours régulier	11
À l'occasion de la visite d'un organisme	5
Suite à une initiative personnelle de l'élève	5
Lors d'une visite de l'infirmière	3
Lors de la projection d'un film	3

Cinq élèves ont rapporté avoir pris l'initiative de parler d'homosexualité dans l'un de leurs cours, en choisissant le sujet pour un exposé oral ou à l'occasion d'un travail écrit.

L'un des faits saillants des entrevues concerne le traitement du sujet, considéré comme lacunaire par plusieurs élèves. Ces derniers sont nombreux à déplorer les contextes pédagogiques lors desquels l'orientation sexuelle est abordée (lors de débats ou de projections de films, à l'occasion de séances de prévention d'ITS) et le manque d'encadrement fourni par les enseignants. Seuls deux des seize élèves de notre échantillon se sont déclarés satisfaits de la manière dont on leur avait parlé d'homosexualité.

Pas beaucoup (parlé), je te dirais. C'est peut-être plus des madames qui viennent te montrer comment mettre un condom. Elles en ont parlé vaguement. Mais pas vraiment de comment tu peux te sentir là-dedans, rien. C'est vraiment juste : « C'est important de se protéger même si t'es homosexuel ». *That's it.* . (Josiane, 19 ans, étudiante en 2^e session de cégep, Montréal, lesbienne)

4.3.2. Contextes pédagogiques relatifs aux orientations sexuelles

Si l'on se fie aux participants interviewés, les enseignements relatifs aux orientations sexuelles sont rarement abordés dans le contexte d'un cours magistral, mais tendent plutôt à faire l'objet de sessions ou de visites ponctuelles d'intervenants (infirmière ou représentant d'un organisme communautaire) ou à être abordés par le biais de la projection d'un film, par exemple. En l'absence de séances formalisées d'éducation sexuelle, les informations relatives aux orientations sexuelles semblent évacuées des classes, à moins que des circonstances singulières ne nécessitent que le sujet soit abordé.

Les professeurs ne pensent pas que c'est obligatoire (de parler d'homosexualité). Ils ne pensent pas que c'est quelque chose qu'il faudrait apprendre à l'école, ils pensent que c'est peut-être quelque chose qu'il faudrait apprendre nous-mêmes. Ce n'est pas qu'ils ne peuvent pas l'enseigner dans leur classe, c'est juste que ça ne remonte pas⁶⁷ durant l'année. (Nick, 15 ans, élève de secondaire 3, Montérégie, en questionnaire)

Chrissy, une élève de secondaire 5 en Mauricie, explique que lorsque le sujet est abordé, c'est le fait des manuels scolaires ou des élèves eux-mêmes :

Ça arrive, admettons des textes. En Français, ça peut revenir un peu à ça. On n'a pas passé une heure à parler de ça. Cinq, dix minutes oui, mais à part ça, non. Des fois, c'était des textes. Mais, des fois, c'était nous autres les élèves qui disaient : « hé, on parle un peu de ça », et le prof embarque.

Selon les participants, il n'est pas rare que les discussions entourant l'homosexualité aient lieu sous l'impulsion d'une dynamique de laquelle l'enseignant est extirpé d'emblée, sous la forme de questions d'élèves, de films projetés ou de débats en classe, par exemple. Josiane, 19 ans, résume en ces mots le caractère informel des

⁶⁷ L'expression est un anglicisme ("it doesn't come up"), le participant fréquentant une école anglophone.

discussions sur le sujet : « On n'a pas eu de cours sur l'homosexualité directement. Mais c'est juste tout le temps des références qui amènent à ça ».

Certains élèves rapportent n'avoir abordé le sujet avec leurs enseignants que dans le cadre d'un débat en classe (auquel les répondants prenaient part ou non), questionnant la moralité du mode de vie homosexuel.

L'année passée, en secondaire 4, j'étais dans une équipe de débats en français, des débats oratoires. Puis, mon équipe, on avait pigé « contre le mariage homosexuel ». [Cette fille] était dans mon équipe et elle sortait des arguments terribles, genre : « C'est juste une passe » ou « c'est une mode », « c'est plus facile d'être homosexuel ». Là j'étais : « Oui, oui c'est certain! » [sarcastique] (Jeanne, 17 ans, élève de secondaire 5, Montréal, lesbienne)

De tels débats oratoires semblent être encouragés pour leur caractère formateur, mais tendent à questionner la validité des orientations sexuelles minoritaires et à les comparer au schème régulateur de l'hétérosexualité. Les élèves LGBTQ ayant pris part à de tels débats rapportent qu'il s'agissait là d'un exercice difficile et désapprouvent la passivité des enseignants lors de ces exercices :

J'aurais aimé qu'il y ait plus d'encadrement, plus de prises de conscience. Parce que dans le fond, les gens disent toutes ces niaiseries-là, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils disent. Ils ne savent pas c'est quoi la portée de leurs paroles. Ils ne savent pas à quel point ça peut blesser quelqu'un au fond. Vraiment, être blessé. Au fond et pour longtemps en plus. Ils ne savent pas ça. Ce n'est jamais arrivé qu'un groupe vienne dans ma classe et qu'il nous parle d'homophobie genre. Qu'il nous parle d'homosexualité. Qu'il nous parle que : « oui, c'est normal qu'il y ait des jeunes qui soient différents ». Ce n'est jamais arrivé qu'on nous explique. Je pense que c'est important de faire ça. (Nicolas, 18 ans, étudiant en 1^e session de cégep, Laurentides, gai)

Trois participants ont déclaré que le sujet de l'homosexualité avait été soulevé à la suite de la projection d'un film en classe. Ces élèves rapportent que l'homosexualité n'était pas le thème central des films visionnés, mais que les préférences sexuelles d'un personnage avaient suscité beaucoup de réactions de la part des élèves de la classe.

On a écouté le vidéo de la vie de Louis XIV. À un moment donné, il y a Marie-Antoinette qui se rapproche d'une servante pour l'embrasser. Tout le monde était comme : « Oui, vas-y pour Tiesta! Pour Tiesta! ». Elles se sont embrassées et c'était la folie totale dans la classe. (Tiesta, 17 ans, étudiante en 1^e session de cégep, Montréal, bisexuelle)

En Français, au début de l'année, on a écouté un film où ça, c'était abordé. C'était le film « 2 secondes ». Dans le film, la fille avoue être bisexuelle... Elle fait beaucoup de vélo et elle finit par dire qu'elle ne sent plus rien. Puis, elle dit, genre, que c'est plate dans les relations sexuelles avec des hommes. Tout le monde a réagi. Tout le monde discutait juste de ça... du fait que le personnage principal était bisexuel. Je ne sais pas, c'est bizarre. (Arianne, 17 ans, étudiante en 1^e session de cégep, Côte-Nord, lesbienne)

Tels que racontés par les élèves interviewés, les récits de ces projections de films en classe laissent entendre que le sujet de l'homosexualité, même abordé par la bande, suscite son lot de réactions dans une classe de niveau secondaire. Bien que les projections soient l'initiative de leurs enseignants et aient lieu dans la salle de classe, les élèves semblent être les principaux acteurs de ces situations. En effet, questionnées quant à la réaction de leurs enseignants dans les deux situations évoquées, Tiesta et Arianne rapportent une réticence de leur part à aborder le sujet.

Non, [il n'a rien fait]. Pour lui, c'est comme un sujet tabou. (Tiesta, 17 ans, étudiante en 1^e session de cégep, Montréal, bisexuelle)

Le prof, il voulait mettre ça de côté. Il ne voulait pas trop aborder la question, parce que les gens n'étaient pas trop positifs. Ils disaient que c'était inutile de mettre ça là, qu'on

n'avait pas besoin de ça dans le film...(Arianne, 17 ans, étudiante en 1^e session de cégep, Côte-Nord, lesbienne)

Quatre participants ont rapporté que les informations relatives aux orientations sexuelles avaient été dispensées par l'infirmière de l'école, à l'occasion d'une visite en classe. Ces séances d'informations ponctuelles sont axées sur la santé sexuelle et la prévention des ITS, mais semblent être également l'occasion d'aborder l'homosexualité.

Il y avait une autre personne aussi plus tard, une infirmière. Elle avait parlé de la sexualité par rapport aux hétérosexuels et par rapport aux homosexuels puis par rapport aux maladies qui pouvaient se transmettre, lesquelles étaient plus fréquentes [pour les homosexuels]. Ça, je me rappelle de ça. Mais c'est les seules fois où j'ai eu ça. (Jenni, 15 ans, élève de secondaire 3, Montréal, lesbienne)

On en a parlé, mais je n'étais pas très à l'aise. C'était l'infirmière qui en parlait, et de la manière dont elle parlait, ça avait l'air pas bien. (...) Elle parlait d'accouplement, et elle a fini par parler de gais et dire qu'ils ne pouvaient pas s'accoupler. (Louis, 18 ans, élève de secondaire 5, Mauricie, gai)

S'ils reconnaissent l'importance des apprentissages liés à la santé sexuelle, les élèves rencontrés se désolent de constater que ces sessions sur la sexualité responsable constituent souvent l'un des rares contextes où ils entendent parler de diversité sexuelle.

4.3.3. Le niveau d'aise des élèves

La plupart des participants, questionnés quant à leur niveau d'aise lorsque le sujet était abordé en classe, étaient prompts à s'en souvenir comme d'un événement

marquant de leur parcours au secondaire. En entrevue, un participant a même pu nous réciter la phrase exacte utilisée par son enseignant pour parler d'homosexualité.

J'ai un prof qui a dit un jour, et je me suis tellement accroché à ça : « Il est possible que vous ayez des pensées homosexuelles, mais ça passe ». C'est la phrase qui a fait que : « oui, je suis normal et ça va passer ». (Eddy, 20 ans, étudiant en 2^e session de cégep, Montréal, gai)

Les participants interrogés étaient prompts à déclarer s'être sentis mal à l'aise lorsque le sujet a été discuté en classe, ou simplement lorsque le mot « homosexualité » a été prononcé (lors d'un exemple donné en classe, notamment). Malgré la disparité des expériences rapportées par les participants, deux craintes ressortent de la plupart des discours : l'appréhension des conséquences d'une telle discussion et l'anticipation de ce qui sera dit en classe. D'abord, plusieurs participants appréhendent les conséquences d'une telle discussion sur leur visibilité et sont craintifs à l'idée d'être identifiés comme gai ou lesbienne aux yeux des autres élèves. Ainsi, les élèves anticipent être victimes de *outing*⁶⁸ de la part de camarades ou d'enseignants à qui ils se seraient confiés. Parmi les inquiétudes verbalisées par les participants, l'on note également celle de trop en connaître sur le sujet, d'avoir l'air trop intéressé ou encore de « paraître gai » durant la discussion.

Moi, j'en connaissais beaucoup parce que le meilleur ami de ma mère est gai. Ma mère m'a raconté des affaires de quand ils étaient jeunes, elle m'a beaucoup sensibilisé là-dessus. Mais moi, on m'a identifié lesbienne à cause de ça. Parce que j'en connaissais plus. Pendant un cours, j'en parlais comme ça... Les gens disaient : « Ah, tu es lesbienne si tu en connais autant ». Je me suis dit que je ne voulais pas me faire traiter de ça. [...] Je ne voulais pas me faire identifier. (Mel, 18 ans, étudiante en 1^e session de cégep, Capitale-Nationale, bisexuelle)

⁶⁸ Un *outing* est le dévoilement de l'orientation sexuelle d'une personne par une autre, contre son gré ou sans sa permission.

Les participants dressent le portrait d'un climat pédagogique tendu lors de la tenue de telles discussions. Les enjeux semblent particulièrement élevés pour les élèves LGBQ, qui craignent les répercussions négatives liées à leur participation active (ou même à leur simple présence physique) à de telles séances d'enseignement. Nick, 15 ans, explique en ces termes les contrecoups d'une participation à des discussions sur l'homosexualité en classe :

Il fallait en discuter l'année passée, en *Histoire et citoyenneté*. Tout le monde parlait de leurs expériences. J'ai vu qu'il y avait beaucoup de personnes qui connaissaient des personnes homosexuelles. Après le cours, les personnes qui en ont parlé se sont faits niaiser. [Ils] ont vraiment commencé à picosser sur ceux qu'ils croyaient être... (Nick, 15 ans, élève de secondaire 3, Montérégie, en questionnaire)

Le second type d'inquiétude verbalisé par les participants concerne la nature des propos tenus par leurs enseignants. Selon certains élèves, les enseignants pourraient faire plus de tort que de bien en véhiculant des informations erronées au sujet de l'homosexualité.

Je voudrais qu'ils en fassent plus, mais je ne veux pas que ça soit les professeurs qui le fassent parce que je sais qu'ils vont rater ça. Si c'est seulement les professeurs qui le font, ils vont dire des choses qui ne seront peut-être pas vraiment la réalité et ça pourrait empirer les choses. (Nick, 15 ans, élève de secondaire 3, Montérégie, en questionnaire)

Une participante a mentionné qu'elle manquerait sans hésitation un cours si elle venait à savoir à l'avance qu'il y serait question d'homosexualité. Pour deux autres participantes, ce n'est pas tant les discussions portant sur l'homosexualité qui les rend mal à l'aise, mais la présomption d'hétérosexualité véhiculée par leurs enseignants à leur égard.

Des malaises, c'est quand mes profs font référence à moi et à mon chum. Mettons : « Bon, toi, admettons avec ton chum... ». Je ne suis pas capable de leur dire : « Ah oui, oui », alors je dis : « Euh... Je n'ai pas de chum ». « O.K. Admettons que tu as un chum ». « Désolée, je ne suis pas capable de me l'imaginer. Une blonde, c'est correct? ». « Ah oui ? Ah, oui, oui ». [...] Ça, je trouve que c'est source de malaise un peu, pour moi surtout. (Josiane, 19 ans, étudiante en 2^e session de cégep, Montréal, lesbienne)

Une fois en *Français*, c'est cocasse, la prof a dit : « Bon, on prend un exemple. Mettons la phrase "Jeanne est allée au cinéma hier avec son chum" ». Tout le monde a ri dans le sens : « Voyons, elle n'est pas allée avec son chum au cinéma, c'est évident ». (Jeanne, 17 ans, élève de secondaire 5, Montréal, lesbienne)

4.3.4. Le rôle de l'enseignant

Les élèves interviewés ne considèrent pas tous leurs enseignants comme des sources valables d'information sur l'homosexualité. Par contre, plusieurs d'entre eux ont rapporté en entrevue avoir été aidés, directement ou indirectement, par un enseignant. Cette aide prend plusieurs formes, dont l'établissement de règles de conduite strictes, l'intervention en classe lors de propos homophobes et la création d'une relation de confiance avec l'élève.

Roland, mon professeur en secondaire 5, la première affaire qu'il a dite, c'est : « Aucun propos homophobe, aucun propos raciste pis aucun propos contre David Bowie ». Ça a été les 3 règles de son cours. Lui, vraiment, tu ne traitais pas de « fif » dans son cours là parce qu'il allait te voir. Tu ne dis pas des choses comme ça dans le cours de Roland là. Ce cours-là, ce prof-là, je pense qu'il a vraiment changé ma vie. (Josiane, 19 ans, étudiante en 2^e session de cégep, Montréal, lesbienne)

Mon prof de sciences, il était vraiment aimé de tout le monde. Quand il donnait un ordre, les gens le faisaient, ils l'écoutaient. Un moment donné, un gars a dit : « Hey, Eddy

la tapette! ». Le prof s'est retourné et a dit : « Excusez-moi, je vais retirer mon chapeau de professeur. *Tabarnac*, change ton vocabulaire parce qu'on pourrait te poursuivre. C'est contre le code de l'école ». Je me suis dit : « *Wow*, c'est mon idole ». (Eddy, 20 ans, étudiant en 2^e session de cégep, Montréal, gai)

Ces exemples suggèrent l'importance du rôle de certains enseignants en tant qu'agents d'intervention et de lutte contre l'homophobie, principalement auprès des élèves de leur classe, qu'ils côtoient plusieurs fois par semaine. Certains interviewés ont également rapporté avoir développé une complicité singulière avec un enseignant, parfois lui-même homosexuel.

Il y a une prof ici qui sait comment je suis et je sais comment elle est. Elle sait ce qu'on vit et elle sait comment réagir. Elle m'a dit : « Je sais ce que tu vis », alors j'ai allumé qu'elle l'était aussi. L'année passée, mon ex m'a laissée et j'étais *down* en bâtard. Elle m'a réconfortée. [...] C'est comme un modèle. (Chrissy, 16 ans, élève de secondaire 5, Mauricie, bisexuelle)

Ainsi, si bon nombre d'enseignants constituent de « piètres » sources d'information aux yeux des élèves interviewés, ces derniers sont par contre prompts à rapporter le soutien d'un ou de plusieurs enseignants. Le soutien dont ces élèves témoignent consiste tantôt en un rappel des règlements de l'école et une vigilance quant aux manifestations d'intolérance face à l'homosexualité, tantôt en une intervention en face-à-face. Dans les deux cas, l'homosexualité ne fait pas l'objet d'enseignements à proprement parler, mais est abordée et verbalisée par un enseignant dans un contexte scolaire. Comme l'indique Nicolas, 18 ans : « Ça se voit, un élève qui a de la misère. Tu le vois dans sa façon d'agir, dans sa façon de parler, dans sa façon de se mouvoir même. Ça paraît et n'importe quel prof intelligent est capable de voir ça ».

4.3.5. En conclusion: les entrevues auprès d'élèves LGBTQ

L'analyse des entrevues auprès d'élèves LGBTQ nous permet de dégager trois constats. D'abord, les sujets relatifs aux orientations sexuelles sont abordés à l'école secondaire et ce, dans une pluralité de contextes et par plusieurs interlocuteurs différents. Les participants rencontrés nous rapportent en avoir entendu parler en classe par un enseignant (11/16), par l'intervenant d'un organisme communautaire (5/16) ou par l'infirmière de l'école (3/16). Cinq élèves ont introduit le sujet eux-mêmes, principalement par le biais d'une présentation orale, et trois élèves rapportent avoir visionné un film abordant directement ou non la question.

Notre second constat concerne l'appréciation qualitative des informations transmises en classe. La majorité des participants (14/16) déclarent ne pas être satisfaits de la manière dont on leur a parlé d'homosexualité. Ils reprochent à leurs enseignants de transmettre des informations erronées ou incomplètes, de ne pas intervenir ou fournir suffisamment d'encadrement lors des débats et discussions en classe. Selon les élèves, ce sont en bonne partie ces lacunes qui contribuent à exacerber le sentiment de malaise qui les habite lors de telles discussions.

Le troisième constat que l'analyse des entrevues apporte à notre attention concerne justement l'omniprésence du malaise chez les élèves LGBTQ lorsqu'il est question d'homosexualité en classe. Les récits de la majorité des interviewés rendent compte de la gêne et du malaise avec lesquels, non seulement eux, mais l'ensemble des élèves de la classe, doivent composer.

Je suis devenu rouge et j'ai eu envie de me cacher sous mon bureau [rires]. Tu voyais que personne ne comprenait. Tu voyais que tout le monde était comme mal à l'aise, riait. Ils riaient nerveusement parce que c'était nouveau. C'était la première fois qu'on les mettait devant ça. J'étais gêné, je ne sais pas pourquoi. J'étais vraiment mal. (Nicolas, 18 ans, étudiant en 1^e session de cégep, Laurentides, gai)

4.4. Conclusion du chapitre

Suite à l'analyse de chacun des types de matériaux, il est possible de remettre en perspective et de nuancer l'idée selon laquelle les sujets liés aux orientations sexuelles sont entièrement évacués des enseignements scolaires au Québec. L'examen du contenu du matériel didactique permet d'identifier les manuels des cours d'ECR et d'HEC comme étant les plus susceptibles d'inclure une ou plusieurs références au sujet. Près de la moitié des enseignants sondés, toutes disciplines confondues, déclarent avoir parlé de diversité sexuelle à leurs élèves, et la totalité des élèves interviewés rapportent avoir assisté à une telle discussion.

Notre analyse démontre toutefois la nécessité d'aller au-delà des considérations liées à la seule présence ou absence du sujet dans les enseignements. En effet, nos résultats mettent en évidence la complexité des enjeux liés au traitement de l'homosexualité à l'école secondaire. L'étude des manuels scolaires laisse entendre que l'homosexualité est quantitativement peu traitée dans le curriculum formel actuel de l'école secondaire et qu'une proportion importante des mentions répertoriées sont accolées à un contexte d'apprentissage négatif. Les discours des élèves et des enseignants sondés, quant à eux, font tous deux état des barrières à l'inclusion du sujet dans les enseignements. Alors que plusieurs élèves déclarent être inconfortables avec le sujet et en appréhender la réception par leurs camarades de classe, les enseignants plaident le manque de temps, d'occasion, de formation ou de confort. Il semble ainsi qu'à défaut d'outils pour passer outre ces éléments inhibiteurs, l'inclusion du sujet dans le curriculum informel ne se concrétise pas toujours.

La complémentarité des résultats présentés confirme la nécessité de faire appel à une diversité de méthodologies et de matériaux d'enquête. Loin d'appeler à des conclusions différentes, ces constats sont complémentaires. Le chapitre qui suit propose une discussion basée sur une triangulation des résultats.

CHAPITRE V

TRIANGULATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente une discussion sur l'homosexualité comme objet d'enseignement dans les écoles secondaires du Québec. Cette discussion prend forme à la lumière des résultats présentés dans le chapitre précédent et s'inscrit en continuité avec les deux angles théoriques de la sociologie de l'éducation présentés plus tôt : la transmission d'idéologies en éducation et la sociologie du curriculum. Nous présentons une triangulation des résultats de la recherche. Cette analyse tient compte de la complémentarité des trois types de matériaux compilés, de même que des biais et limites de chacun. Notre discussion porte sur les points de convergence et de divergence des trois types de données recueillies. Ces résultats sont discutés à la lumière des principales conclusions de notre revue de littérature.

5.1. Triangulation des résultats : conclusions convergentes

La triangulation est définie par Fortin (1996 : 318) comme « l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène ». Ainsi, un premier regard sur la triangulation de nos résultats met en évidence la cohérence des observations tirées des trois types de matériaux. Les trois principaux points d'ancrage entre les différents types de données concernent les lacunes du curriculum formel, les limites de la formation des enseignants et la prise en charge d'initiatives personnelles

d'enseignement ou de sensibilisation aux orientations sexuelles par certains acteurs du milieu scolaire.

Par exemple, l'on note à plusieurs reprises que les élèves et les enseignants sondés réfèrent au contenu de leurs manuels scolaires et émettent à ce sujet des constatations appuyées par notre analyse de contenu. Dans les extraits suivants, Chrissy confirme la rareté des mentions de l'orientation sexuelle dans ses manuels scolaire, alors qu'Eddy raconte comment il a vécu les enseignements d'histoire liés à l'holocauste et à l'homosexualité.

Des fois, [dans les manuels], ça va parler des hétéros. Et là, vers la fin on peut lire, une petite parenthèse, qu'il n'y a pas juste des hétéros. C'est rare parce qu'ils ne prennent pas des textes où ça parle... pas de sexe, mais d'orientation [sexuelle]. (Chrissy, 16 ans, élève de secondaire 5, Mauricie, bisexuelle)

En *Histoire*, on a parlé de la Deuxième Guerre mondiale et l'holocauste, les homosexuels. (La prof) a dit : « Vous, est-ce que vous connaissez des homosexuels? Êtes-vous d'accord avec ce qui est arrivé dans le passé? ». Plusieurs ont dit : « Non, c'est inacceptable. Ils avaient le droit de vivre, mais les blancs d'Hitler les ont empêchés de vivre ». C'était un premier cours où j'étais vraiment à l'aise d'en parler. (Eddy, 20 ans, étudiant en 2^e session de cégep, Montréal, gai)

La faible présence de la question des orientations sexuelles dans le curriculum formel et le manque de directivité du programme de formation à cet égard sont corroborés par les résultats des questionnaires aux enseignants. Rappelons que des quinze enseignants de notre échantillon rapportant avoir parlé d'homosexualité en classe au moins une fois depuis le début de l'année, huit (53%) ont déclaré que le contenu d'un cours les avait amenés à aborder le sujet avec leurs élèves. Or, seuls deux de ces huit enseignants ont identifié le contenu d'un cours comme unique facteur motivant leur décision. En d'autres mots, seuls deux des trente-trois enseignants sondés (6% de l'échantillon) déclarent que le seul curriculum formel a motivé une discussion sur

l'homosexualité en classe, sans conjonction avec d'autres contextes du curriculum informel.

Les discours des élèves et des enseignants du secondaire portant sur le contenu de leurs enseignements formels quant aux orientations sexuelles confortent les principales conclusions de notre analyse de contenu des manuels scolaires, selon lesquelles de tels apprentissages sont peu présents dans le cursus scolaire formel, si ce n'est que comme notion *soutien*, afin d'illustrer les apprentissages nettement déclinés dans le programme de formation. Il appert donc clair que les orientations sexuelles ne font l'objet que de rares mentions dans les manuels scolaires utilisés à l'école secondaire. La majorité des apprentissages liés à la diversité sexuelle prend forme dans un contexte scolaire informel.

Les conclusions de cette analyse sont soutenues par la littérature sur l'éducation et l'homosexualité. D'abord, les études de la HALDE (2008), Temple (2005), Snyder et Broadway (2003) et Rengel Phillips (1991) portant sur les représentations de l'homosexualité et de la bisexualité dans les manuels scolaires ont toutes noté l'absence de la question de la diversité sexuelle dans le curriculum formel, appréhendé par les manuels. Ainsi, toutes ces études ont mis en évidence la prégnance des schèmes hétéronormatifs et l'absence relative de l'homosexualité dans les manuels scolaires analysés et ce, peu importe la nature des disciplines en question⁶⁹. Nos conclusions viennent également conforter celles de Martin (2002), selon lesquelles rares sont les activités « en lien avec l'orientation sexuelle à l'adolescence » intégrées au curriculum scolaire.

Il s'impose de comparer nos résultats à ceux de Temple (2005), qui s'était prêtée à un exercice similaire au nôtre, mais avant la refonte du programme de formation de l'école secondaire commandée par la réforme éducative de 1997. L'analyse de

⁶⁹ *Éducation civique* (Tisserant et Wagner, 2008), *Biologie* (Snyder et Broadway, 2003), *Sociologie* (Rengel Phillips, 1991), ainsi que *Formation personnelle et sociale*, *Enseignement moral*, *Économie familiale*, *Biologie humaine et Enseignement religieux et moral* (Temple, 2005).

Temple se basait sur vingt manuels dont l'usage était recommandé en janvier 2005⁷⁰ par le BAMD pour les cours de FPS, d'*Enseignement moral*, d'*Économie familiale*, de *Biologie humaine* et d'*Enseignement religieux et moral*. Les principales conclusions de son étude suggèrent que 95% des pages abordant des sujets relatifs à la sexualité ou aux relations humaines ne contiennent aucune référence sortant d'un cadre hétérosexuel et que 80% des mentions de la diversité sexuelle prennent forme dans un cadre négatif, en lien avec des sujets comme l'abus sexuel, la prostitution ou les infections transmises sexuellement. Temple concluait que la diversité sexuelle n'était qu'exceptionnellement accolée à des discussions portant sur le quotidien, les relations humaines ou les familles.

À bien des égards, et malgré les disparités méthodologiques⁷¹, nos conclusions s'inscrivent dans la droite ligne de celles de Temple. Ainsi, à son instar, nous n'avons répertorié qu'un petit nombre de mentions de l'orientation sexuelle et avons constaté la fréquence de l'inclusion de termes relatifs à l'orientation sexuelle dans de simples énumérations, sans définition ou description. La révision du programme de formation de l'école secondaire semble toutefois transparaître sur un important point. En effet, l'adoption successive des lois sur l'union civile (2002) et sur le mariage civil (2005) semble avoir alimenté les auteurs de manuels scolaires. Dix des quarante et une mentions de l'homosexualité ou de la bisexualité répertoriées dans notre échantillon parlent du mariage entre conjoints de même sexe ou de familles homoparentales, suggérant que ces changements législatifs sont directement responsables de près du quart (24%) des mentions totales de notre échantillon.

Les discours des enseignants et des élèves présentent une forte convergence autour de la question de l'inconfort occasionné par le fait d'aborder l'orientation sexuelle en classe. Une proportion importante des enseignants et des élèves de notre échantillon rapporte que ce type d'enseignement laisse bonne place aux malaises de divers ordres. Ainsi, les élèves LGBTQ sondés tendent à attribuer leurs malaises à la crainte

⁷⁰ Le nouveau curriculum du Programme de formation de l'école québécoise a débuté son implantation progressive dans les écoles secondaires du Québec en septembre 2005, pour se compléter en 2009.

⁷¹ L'analyse de Temple s'attarde à l'inclusion de l'homosexualité dans les discussions portant sur la sexualité et les relations humaines dans les manuels scolaires, alors que la nôtre répertorie toute mention du sujet.

des représailles de la part de leurs pairs suite à un étiquetage comme homosexuel. Plusieurs d'entre eux rapportent également craindre la tournure que pourrait prendre une telle conversation en classe, si cette dernière est peu, pas ou mal supervisée ou alimentée par leur enseignant. Quant aux enseignants, leurs appréhensions concernent principalement les réactions des élèves et de leurs parents, ou encore la légitimité de leur intervention. Ils sont plusieurs à rapporter craindre de véhiculer une information erronée sur le sujet, particulièrement devant un élève LGBTQ. Ils laissent entendre qu'ils ne parlent pas d'homosexualité faute de temps, d'occasion ou encore de formation. Le manque de formation des enseignants à la diversité sexuelle apparaît donc comme un enjeu central dans les discours des enseignants et des élèves sondés, expliquant en partie les malaises occasionnés par le sujet à l'école secondaire. Les extraits suivants tirés des questionnaires aux enseignants et des entrevues avec des jeunes LGBTQ insistent sur les lacunes relatives à la diversité sexuelle dans la formation du corps enseignant.

[Les profs], ils connaissent leur job, mais ils n'en savent pas assez. Il faudrait qu'ils retournent à l'école. Puis, ils ne veulent pas le faire. (Nick, 15 ans, élève de secondaire 3, Montérégie, en questionnement)

[Les professeurs] ne sont pas tellement à l'aise avec [l'homosexualité]. Je pense que ça dépend de chaque professeur. On s'entend que celui qui a une maîtrise en psycho et l'autre qui a un bac en histoire, ben, c'est différent. (Josiane, 19 ans, étudiante en 2^e session de cégep, Montréal, lesbienne)

J'aurais des craintes au niveau des messages véhiculés par tous et chacun. (Enseignante d'Anglais et de Projet personnel d'orientation, Montérégie)

Il reste beaucoup de travail à faire au niveau de la formation. (Enseignant d'Arts plastiques, Bas-Saint-Laurent)

L'inconfort à aborder en classe le sujet sensible qu'est l'homosexualité a été à plusieurs reprises documenté par le passé (Buston et Hart, 2001; Epstein et Johnson, 1998; Khayatt, 1997), mais principalement du point de vue de l'enseignant. Or, notre

propre recherche indique que l'inconfort occasionné par les lacunes de la formation des enseignants est un frein direct à l'inclusion des orientations sexuelles dans le curriculum formel ou informel. Nos données suggèrent en effet que l'embarras de certains enseignants à parler d'homosexualité en classe n'influence pas uniquement leur décision d'inclure les orientations sexuelles dans leurs enseignements formels, mais également leurs aptitudes à gérer les discussions ou situations spontanées qui peuvent survenir dans leur milieu scolaire. En ce sens, la formation des enseignants est un élément central aux discours des élèves et des enseignants, et semble influencer directement sur le sentiment d'aise en classe de plusieurs élèves LGBTQ.

Au fait des limites et inconforts liés à l'inclusion de l'homosexualité dans le curriculum de l'école secondaire, les élèves LGBTQ interviewés semblent susceptibles d'adopter trois types de réactions : l'évitement, la satisfaction par défaut et l'engagement. D'abord, au moins un participant a rapporté préférer manquer une séance de cours que d'assister à une session d'information sur l'homosexualité, séance dont il craignait la teneur et les conséquences.

Quand j'ai entendu [que l'homme était juste fait pour être avec une femme], j'ai fait : « je m'en vais d'ici ». Ça n'a pas de bon sang. Tout le monde me regardait croche dans la classe. [...] La seule fois que j'ai entendu parler [d'homosexualité] à l'école, c'était par [cette prof] et c'était de la merde. (Michael, 17 ans, élève en 1^e session de la formation générale des adultes, Chaudière-Appalaches, homosexuel⁷²)

De telles réactions d'évitement sont toutefois peu fréquentes⁷³ dans notre échantillon, la plupart des participants démontrant un vif intérêt envers la moindre référence à l'homosexualité dans leur cursus scolaire.

⁷² Dans cet extrait, le participant raconte un événement qui a eu lieu alors qu'il fréquentait l'école secondaire de sa ville.

⁷³ Au moins une autre citation à cet effet peut être trouvée dans le corpus d'entrevues de la recherche *Impacts de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires* (FQRSC 2007-2010, dir. Line Chamberland), corpus duquel est tiré notre sous-échantillon d'entrevues. Odrée, 23 ans, explique : « S'il avait fallu avoir un débat là-dessus, je [me serais annoncée] malade. Jamais je n'aurais été capable. Jamais, jamais, jamais,

[Quand le sujet était abordé], c'est clair que je ne faisais pas « Ah, j'ai des questions! », mais j'écoutais. Il y avait des petits dépliants. J'en ai pris et je les ai tous lus. [...] J'aime toujours ça parler de ça. Ça doit être normal, je pense. (Jenni, 15 ans, élève de secondaire 3, Montréal, lesbienne)

J'étais dans ma phase de questionnement. Je n'étais pas mal à l'aise, j'étais plus en mode éponge. J'écoutais tout et j'essayais de m'éduquer. (Théo, 18 ans, élève de secondaire 5, Mauricie, gai)

En l'absence de traitement qu'ils jugent satisfaisant, cinq élèves de notre échantillon ont rapporté avoir organisé ou tenté d'organiser une activité en lien avec l'homosexualité (exposé oral, kiosque d'information, etc.) afin de pallier le manque d'information et s'assurer que la bonne information serait véhiculée. Les contraintes organisationnelles scolaires apparaissent particulièrement flagrantes lorsque ces élèves adoptent le rôle de formateur à la diversité sexuelle.

J'ai parlé [de la journée de lutte contre l'homophobie] à mes profs cette année. Ils n'en avaient jamais entendu [parler]. Ils ont dit que cette année, ils ne pouvaient pas le faire du tout. Il fallait passer par la commission scolaire. (Nick, 15 ans, élève de secondaire 3, Montérégie, en questionnement)

En secondaire 4 et 5, on fait des cours de sexualité hétéro. On expose le sujet en long et en large. Mon prof allait faire un kiosque sur tout ce qui a rapport au sexe hétérosexuel. Moi, j'ai proposé de faire un volet homosexuel. On fait de l'éducation sexuelle hétéro, pourquoi on ne ferait pas de l'éducation sexuelle homo? (Tiesta, 17 ans, étudiante en 1^e session de cégep, Montréal, bisexuelle)

jamais. On ne sait pas de quoi on parle. Je n'aurais même pas voulu les entendre. » (Odrée, 23 ans, salariée, Capitale-Nationale, lesbienne).

Les enseignants comme les élèves ont rapporté prendre des initiatives afin de remédier au manque d'information sur les orientations sexuelles, qu'ils semblent percevoir comme une lacune. Si ces initiatives prennent la forme d'un engagement presque militant chez les élèves, la majorité des enseignants (87%) qui ont rapporté aborder le sujet ont déclaré l'avoir fait, uniquement ou partiellement, en marge des contenus formels d'enseignement, par la mise en place d'activités planifiées (projection d'un film ou visite d'un organisme) ou suite à des événements non prévus (question d'un élève, incident en classe, etc.). Seuls deux des quinze enseignants (13%) ayant parlé d'homosexualité en classe l'ont fait par l'entremise du seul contenu du cours qu'ils enseignent⁷⁴. De telles observations s'inscrivent dans une approche *add-on* ou agglutinante de l'homosexualité (Eyre, 1993), qui consiste à aborder le sujet en parallèle au contenu formel d'un cours, d'une discipline ou d'un programme. En ce sens, nos résultats laissent entendre que les discours scolaires autour de l'orientation sexuelle tendent à s'infiltrer dans un contexte informel si les enseignements formels n'en font pas état.

Les conclusions de notre étude suggèrent que plusieurs élèves et enseignants ne reçoivent ni n'appliquent à la lettre le curriculum prescrit, ou du moins rapportent ne pas s'en tenir à son unique contenu. Particulièrement, l'analyse des discours des élèves LGBTQ rencontrés laisse entendre qu'ils refusent, contestent, acceptent ou remettent en question les contenus de leurs enseignements. Il est probable que cette dynamique soit particulièrement flagrante chez les élèves minoritaires, plus susceptibles de jeter un regard critique sur les représentations de la diversité dans le curriculum (Ghosh et Abdi, 2004 ; Cummins, 1995).

En termes de sociologie du curriculum, force est de constater que nos résultats évoquent la transmission d'une idéologie hétérosexiste, principalement par omission d'informations à l'égard de la diversité sexuelle dans le curriculum. D'une part, quelques mentions du sujet ont été répertoriées dans les manuels scolaires, mais à l'exception d'une, toutes abordaient le sujet comme exemple, référence ou en soutien

⁷⁴ Ces cours sont *Français et Éthique et culture religieuse*.

d'un enseignement autre (principalement celui des discriminations). D'autre part, il semble que les difficultés évoquées par les enseignants et les élèves à aborder le sujet en dehors du curriculum formel contribue à ériger un silence autour de tels enseignements.

5.2. Triangulation des résultats : conclusions divergentes

Certaines conclusions des trois volets de notre analyse divergent ou ne se confortent pas mutuellement. Les exemples les plus évidents concernent les thématiques liées à la diversité sexuelle abordées dans les enseignements, ainsi que les cours les plus propices à inclure ces questions. Ces deux exemples voient s'instaurer une scission marquée entre le contenu du curriculum formel (soit les observations colligées par l'analyse de contenu des manuels scolaires) et le curriculum informel (soit les discours des enseignants et des élèves).

En premier lieu, l'on constate qu'il n'existe qu'une faible convergence entre les thématiques abordant la diversité sexuelle dans le curriculum formel et celles qui nous sont rapportées par les élèves et les enseignants de notre échantillon. En effet, les manuels scolaires font référence à l'homosexualité en lien avec l'holocauste (24% des mentions) ou la reconnaissance des droits des minorités sexuelles (34% des mentions⁷⁵), alors que la presque totalité des enseignants (93%) rapporte aborder le sujet sous l'angle de la discrimination ou de l'homophobie. Les élèves tendent à confirmer que les discours de leurs enseignants sur ces questions se limitent à l'intervention face aux préjugés. À certains égards, l'on remarque donc une marge entre les angles d'appréhension du sujet suggérés, d'une part, par le programme de formation et les manuels scolaires, et réalisés, de l'autre, par les membres du corps enseignant. Globalement, il ressort que la diversité sexuelle est fortement associée aux droits humains, qu'il s'agisse d'iniquité de traitement ou retrait de droits fondamentaux (homophobie ou holocauste) ou de gains juridiques (charte de droits

⁷⁵ Cette statistique combine les extraits portant sur le mariage entre conjoints de même sexe (8 mentions) et ceux concernant la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (6 mentions).

ou mariage entre conjoints de même sexe). S'ils diffèrent quant aux choix thématiques qu'ils mettent de l'avant, les curricula formel et informel de l'école secondaire tendent tous deux à positionner l'homosexualité comme un enjeu moral ou de débat, et non comme le fait d'activités relevant de la vie quotidienne ou de relations humaines, comme le soulignait Temple (2005).

Ensuite, l'analyse de contenu des manuels scolaires suggère que la plupart des mentions relatives à la diversité sexuelle se trouvent dans les manuels des cours d'HEC ou d'ECR. Or, l'examen des questionnaires aux enseignants et des entrevues auprès d'élèves du secondaire permet de nuancer l'existence présumée d'un lien causal entre l'inclusion des mentions dans le curriculum formel et la concrétisation de ces enseignements dans les salles de classe. Ainsi, les enseignants comme les élèves suggèrent qu'une proportion importante des informations sur la sexualité circule en dehors du contenu formel du cours et ne constituent donc pas la chasse-gardée des enseignants d'HEC ou d'ECR. En ce sens, l'un des résultats les plus révélateurs de notre étude concerne les contextes ayant amené les enseignants à parler d'homosexualité en classe. Seul le cinquième des enseignants sondés (7/33 ou 21% de l'échantillon) rapportent que c'est le contenu formel du cours qui les amène à parler d'orientation sexuelle. Ces résultats démontrent une saisie certaine du sujet par un curriculum et une pédagogie informels, laquelle est confirmée par les propos de plusieurs élèves.

La confusion quant aux rôles des enseignants de différentes disciplines est de surcroît appréciable lorsque l'on compare les disciplines enseignées par les enseignants, selon qu'ils déclarent parler ou non d'homosexualité à leurs élèves. Par exemple, des sept enseignants d'*Éthique et culture religieuse* ayant complété un questionnaire, seuls quatre rapportent que l'inclusion du sujet est prescrite par le contenu du cours. Deux autres déclarent avoir abordé la question de leur propre chef et un n'a jamais parlé d'homosexualité en classe. De telles observations soulignent de manière concrète la distance entre le curriculum formel et le curriculum réel.

La présence d'une confusion quant aux rôles de chacun dans l'information concernant la diversité sexuelle s'inscrit en filigrane des discours de plusieurs répondants, particulièrement des enseignants. Certains d'entre eux stipulent que ces enseignements relèvent du milieu familial, alors que d'autres capitalisent sur « l'expertise » présumée des enseignants d'autres cours, voire d'orientation homosexuelle.

Tous les sujets sensibles et délicats devraient être abordés en classe, mais d'abord et avant tout à la maison. (Enseignant d'*Éthique et culture religieuse*, Montréal)

Je ne suis pas un prof de morale, mais un prof de langue. Il y a des enseignants plus compétents pour aborder un tel sujet. (Enseignante d'*Anglais*, Capitale-Nationale)

C'est le rôle de l'enseignant. Point. (Enseignant de *Formation personnelle et sociale*, Montérégie)

[Le prof gai] a des exemples concrets à leur dire, des anecdotes personnelles qu'il peut raconter. (Enseignante de *Français* et d'*Histoire*, Montréal)

Les disparités de certains de nos résultats nous amène à nuancer l'existence d'une correspondance simple et mécanique entre l'inclusion d'un sujet dans le curriculum formel et la concrétisation des enseignements qui y sont liés dans la salle de classe.

5.3. Triangulation des résultats : synthèse

Nos trois questions de recherche étaient les suivantes. En l'absence du cours de FPS, quelle place l'école secondaire réserve-t-elle aux sujets relatifs à la diversité sexuelle, sujets déjà marginalisés alors qu'ils étaient inclus dans le programme de formation? Sous quel angle aborde-t-on la diversité sexuelle dans un modèle éducatif axé sur l'acquisition de compétences transversales? Quels sont les rôles respectifs

joués par les curricula formel et informel dans l'enseignement des orientations sexuelles?

D'abord, la triangulation de nos résultats nous permet de constater que les enseignements aux orientations sexuelles n'ont pas été entièrement évacués des salles de classe suite à la refonte du programme de formation de l'école secondaire québécoise et au retrait du cours de FPS, mais qu'ils ne bénéficient que d'une faible présence dans les contenus scolaires, formels ou informels. Les mécanismes en présence dans l'inclusion de sujets liés à l'homosexualité dans les classes de niveau secondaire sont complexes et relèvent autant de processus macro-sociaux (contenu des programmes, climat scolaire) que micro-sociaux (confort individuel et connaissance du sujet).

La première conclusion concerne la faible présence du sujet dans le curriculum formel. En effet, l'analyse des manuels scolaires permet de constater que les sujets relatifs à la diversité sexuelle ne bénéficient que d'une faible visibilité dans les contenus scolaires de l'école secondaire. Ainsi, les trente et un manuels analysés n'ont permis de recenser qu'une seule définition de l'orientation sexuelle et quarante et une mentions du sujet. La plupart de ces mentions (27/41 ou 66%) ont été répertoriées dans le cadre d'une énumération, sans faire l'objet d'une explication ou d'un développement quelconque. L'analyse par thématique des extraits répertoriés a permis d'identifier l'holocauste comme contexte associatif le plus fort. En effet, dix des quarante et une mentions de notre échantillon (24%) ont été recensées en lien avec la répression des homosexuels sous le régime nazi.

L'insistance du programme de formation sur l'acquisition de compétences transversales semble avoir un impact sur le type d'informations transmises sur les orientations sexuelles. Ainsi, l'on peut dégager de l'examen du curriculum formel que, lorsque l'homosexualité est abordée dans les manuels scolaires, ce n'est pas tant pour son potentiel éducatif à proprement parler, mais plutôt en tant que notion soutien, comme illustration des apprentissages formellement explicités par le

programme de formation. Notre analyse du curriculum formel de l'école secondaire met donc à l'évidence qu'à défaut de prescription claire dans le programme de formation, les contenus relatifs aux orientations sexuelles n'existent à proprement parler pas. Les quelques mentions recensées des termes à l'étude prennent forme sans orientation ou structure principale et sont tributaires d'une pluralité de contextes ou de notions autres. Les discours des enseignants et des élèves laissent quant à eux entendre que lorsque les sujets relatifs aux orientations homosexuelles sont abordés, c'est sous une impulsion dictée par les circonstances (un fait d'actualité ou un conflit à nature homophobe entre élèves, par exemple) ou l'initiative d'un individu ou d'un groupe d'individus.

Si le curriculum formel effleure à peine le sujet des orientations sexuelles, les questionnaires aux enseignants et les entrevues menées auprès de jeunes LGBTQ laissent entendre que les enseignants, principaux acteurs du curriculum informel, sont à peine plus prompts à inclure de telles informations. Il s'agit là de la seconde conclusion de notre étude. En effet, moins de la moitié des enseignants sondés (15/33 ou 45%) ont rapporté avoir parlé d'homosexualité au moins une fois depuis le début de l'année scolaire⁷⁶. Qui plus est, la considération des circonstances lors desquelles l'homosexualité a été abordée, lorsque tel a été le cas, suggère que l'inclusion du sujet dans les enseignements est tributaire de plusieurs facteurs extérieurs aux enseignants eux-mêmes, comme les questions spontanées d'élèves ou encore l'intervention lors de conflits homophobes à l'école. La discrimination et l'homophobie constituent les thèmes de prédilection des enseignants pour aborder l'homosexualité, laissant entendre que ces discussions puissent être teintées par les éventuelles situations d'intolérance à l'égard de l'homosexualité du milieu scolaire environnant. De tels constats suggèrent que les enseignants tendent à être *en réaction* à plutôt qu'*au devant* de leur milieu quand vient le temps de parler d'homosexualité en classe. L'anticipation de réactions négatives de certains élèves et la crainte de véhiculer une information erronée sur le sujet ont été soulevées par

⁷⁶ Rappelons que la complétion du questionnaire d'enquête s'est échelonnée entre janvier et mai 2009.

plusieurs répondants de notre échantillon, identifiant comme centraux les enjeux liés à la formation des enseignants.

A bien des égards, les résultats de l'analyse des entrevues auprès d'élèves LGBTQ viennent conforter ceux des questionnaires aux enseignants. Les élèves interviewés soutiennent que rares sont les enseignants qui abordent l'homosexualité en classe. Lorsqu'elles adviennent, ces discussions mettent en scène une pluralité d'interlocuteurs, incluant leurs enseignants, mais également les intervenants d'organismes communautaires locaux, les infirmiers ou infirmières de l'école, etc. Les discours des élèves font surtout état d'une insatisfaction quant aux informations transmises à l'égard de la diversité sexuelle à l'école. La majorité des participants (14/16) estiment en effet que leur milieu scolaire les expose à des informations erronées ou incomplètes sur l'homosexualité, et que bien des enseignants exposent les limites de leur formation ou les lacunes de leur pédagogie lors de telles discussions. Enseignants comme élèves identifient le manque d'aise et de formation des enseignants comme d'importantes barrières à l'inclusion de l'orientation sexuelle dans les apprentissages scolaires. Cette observation vient étayer les conclusions de l'enquête de Martin (2002), selon lesquelles la majorité des enseignants et des intervenants des écoles secondaires de Montréal se déclaraient peu ou très peu informés sur les réalités homosexuelles. Dans un tel contexte, l'absence relative de place accordée à l'homosexualité ne relève pas tant d'un manque de volonté de la part des principaux agents de l'école ou de craintes relatives à l'à-propos d'un tel sujet en milieu scolaire, mais bien d'un manque d'outils pour le faire, qu'il soit réel ou constitue l'alibi invoqué par certains enseignants pour ne pas en parler. Les complexités et problèmes soulevés par sa mise en branle, lorsqu'elle est laissée à la discrétion seule des acteurs du milieu scolaire, contribuent à ériger un silence autour du sujet de l'homosexualité.

Nos résultats laissent entendre que les enseignements aux orientations sexuelles ne résultent pas d'une inculcation univoque, mais du résultat d'initiatives informelles susceptibles de varier selon les contextes et les interlocuteurs. Ainsi, en l'absence de

prescription du programme de formation à cet égard, une simple compilation des mentions de l'orientation sexuelle dans les manuels scolaires tend à attribuer la responsabilité des apprentissages relatifs à la diversité sexuelle aux enseignants des cours d'HEC ou d'ECR. Dans la pratique, toutefois, ce rôle ne se concrétise pas de manière claire et prévisible, et semble incomber à qui veut le prendre, parfois aux élèves LGBTQ. En ce sens, l'absence du cours de FPS ne semble pas tant résulter en un silence autour de la question homosexuelle qu'en une disparition des enseignants responsables d'aborder le sujet et qualifiés pour le faire. Au total, l'information concernant l'homosexualité à l'école secondaire semble donc le fait de plusieurs agents scolaires, mais la responsabilité d'aucun.

CONCLUSION

Michael : Il faudrait qu'il y ait des cours obligatoires pour accepter le monde. Pas juste pour les gais ou les lesbiennes...

Tina : Pour le racisme, aussi, en même temps...

Michael : Oui, pour le racisme. Et les gens qui ont des styles différents des autres. Un cours d'acceptation.

Tina : Homosexualité et racisme.

Allie : Ouverture d'esprit. Pour leur apprendre que des préjugés, ce sont des préjugés...

(Michael, 17 ans, homosexuel; Tina, 17 ans, lesbienne; Allie, 16 ans, lesbienne, élèves en 1^e session de la formation générale des adultes, Chaudière-Appalaches)

Depuis l'adoption de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, en 1975, le Québec bénéficie d'une réputation progressiste à l'échelle internationale concernant les droits des gais et lesbiennes. L'article 10 de la Charte énonce les motifs interdits de discrimination et se lit comme suit :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure

prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.⁷⁷

Le Québec a également fait figure de précurseur en adoptant en 2002 les dispositions de la *Loi sur l'union civile*, formalisant les unions entre conjoints non mariés. En 2004, le Québec a été la troisième province canadienne à offrir des licences de mariage aux couples de même sexe, un an avant l'adoption formelle de la *Loi sur le mariage civil* par le Parlement canadien.

L'obtention successive de droits par les Québécois et Canadiens de minorités sexuelles et la visibilité sociale qui en a résulté ont été déterminantes dans l'évolution des perceptions quant à l'homosexualité au sein de la population générale⁷⁸, mais n'en ont pas moins été au centre d'importants démêlés d'ordre éthique et épistémologique (Chamberland *et al*, 2010). À la fin des années 2000, l'essentiel de ces différends sont à toutes fins utiles résorbés en ce qui concerne la criminalisation des conduites homosexuelles, mais la prégnance de ce discours égalitaire tarde à atteindre les institutions scolaires québécoises. Les études commandées par des organismes publics et communautaires (CDPDJ, 2007 ; CPJ, 2007 ; GRIS Montréal, 2008) ont tour à tour documenté et dénoncé à la fois les manifestations d'homophobie et le manque de visibilité positive de l'homosexualité en milieu scolaire.

La présente recherche a été entreprise afin de rendre compte de la place accordée à la diversité sexuelle dans la formation d'élèves de niveau secondaire, au Québec. Cette étude s'inscrit dans le contexte de la refonte du curriculum allant de pair avec la réforme de l'éducation québécoise de 1997. Suite au retrait du cours de *Formation personnelle et sociale* du programme de formation du secondaire (cours dans lequel

⁷⁷ *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., c. C-12

⁷⁸ A titre d'exemple, un sondage Léger Marketing réalisé en 2005 pour le compte de l'organisme Gai Écoute révèle que 24% des 1507 Canadiens interrogés déclarent avoir une perception plus favorable de l'homosexualité qu'en 2000, cinq ans auparavant. Cette constatation semble aller de pair avec une plus grande visibilité politique et sociale de l'homosexualité. Les *Loi sur l'union civile* (2002) et *Loi sur le mariage civil* (2005), légalisant ces types d'unions entre conjoints de même sexe, ont été passées dans ce même intervalle de cinq ans.

étaient transmises les informations relatives à l'homosexualité et à la bisexualité), il nous est apparu d'intérêt de documenter la question par le biais de la présence des savoirs scolaires formels et informels sur les orientations sexuelles. Trois questions guidaient notre démarche. D'abord, en l'absence du cours de FPS, quelle place l'école secondaire réserve-t-elle aux sujets relatifs à la diversité sexuelle? Sous quel angle aborde-t-on la diversité sexuelle dans un modèle éducatif axé sur l'acquisition de compétences transversales? Quels sont les rôles respectifs joués par les curricula formel et informel dans l'enseignement des orientations sexuelles? Notre collecte de données s'est faite en trois temps: par l'analyse de contenu des manuels scolaires, par l'examen de questionnaires d'enquête avec des enseignants du secondaire et par l'analyse thématique d'entrevues menées auprès d'élèves du secondaire se définissant comme LGBTQ.

La recherche en sociologie de l'éducation souligne le rôle du curriculum formel comme important agent de socialisation et de transmission de normes sociales et de représentations de la différence en milieu scolaire. Puisque la majorité des enseignants appuient leurs pratiques pédagogiques sur l'information présentée par le manuel scolaire (Lebrun, 2006 ; Spallanzani *et al.*, 2001), nous avons sélectionné pour analyse trente et un manuels scolaires recommandés par le BAMD du MELS pour usage dans les deux cycles du secondaire, pour l'année scolaire 2009-2010. Les manuels scolaires des cours des domaines de science (*Applications technologiques et scientifiques, Science et technologie, Science et technologie de l'environnement et Science et environnement*), de l'univers social (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) et du développement de la personne (*Éthique et culture religieuse, Éducation physique et à la santé*) ont été retenus.

Afin de rendre compte de la place (si aucune) réservée à l'homosexualité dans les discussions et discours informels en salle de cours, nous nous en sommes remis aux deux principaux acteurs concernés : l'enseignant et l'élève LGBTQ. Un questionnaire d'enquête portant sur les habitudes d'enseignement et les pratiques pédagogiques à l'égard de la diversité sexuelle a été complété par trente-trois enseignants de vingt

écoles secondaires à travers le Québec. Seize élèves LGBTQ fréquentant l'école secondaire ont été interrogés par l'entremise d'entrevues semi-structurées sur la place réservée à la diversité sexuelle dans leur établissement d'enseignement.

L'analyse par triangulation des résultats suggère que les mécanismes en présence dans la place de sujets liés à la diversité des orientations sexuelles dans les classes de niveau secondaire sont complexes et relèvent autant de processus macro-sociaux (contenu des programmes, climat scolaire) que micro-sociaux (aise personnelle et connaissance du sujet). En ce sens, cette recherche a permis de dégager quatre conclusions. D'abord, la question de la diversité sexuelle ne bénéficie que d'une faible présence dans les manuels scolaires de l'école secondaire québécoise. Ensuite, les enseignants du secondaire ne sont ni nombreux ni prompts à aborder l'homosexualité avec leurs élèves. Troisièmement, le manque d'aise et de formation des enseignants agissent comme d'importantes barrières à l'inclusion de l'orientation sexuelle dans les apprentissages scolaires. Dernièrement, les enseignements aux orientations sexuelles ne résultent pas d'une inculcation univoque, mais d'initiatives informelles susceptibles de varier selon les contextes et les interlocuteurs.

Les constatations évoquées dans ce mémoire sont originales et permettent de mieux comprendre comment et dans quel contexte se jouent les enseignements relatifs aux orientations sexuelles à l'école secondaire. Si elles sont en certains points propres au cas de l'homosexualité (notamment quant aux considérations inhérentes au traitement dans le curriculum d'une minorité *a priori* non visible), nos observations s'inscrivent sans contredit dans une réflexion plus large sur l'éducation à la sexualité à l'école secondaire. De la sorte, l'absence relative de l'orientation sexuelle des contenus des manuels va de pair avec l'évacuation du curriculum de tout discours sur le plaisir sexuel ou sur la sexualité autre que sur le plan de la fonction reproductive.

La réflexion sur l'inclusion à l'école secondaire des apprentissages liés à la diversité sexuelle présente pourtant l'intérêt singulier de pousser à leur paroxysme les enjeux de politisation soulevés par l'inclusion des cours d'éducation sexuelle. Ainsi, alors que

l'éducation sexuelle concerne ou concernera directement la presque totalité des élèves, les détracteurs de l'instauration de séances formalisées de sensibilisation à la diversité sexuelle argumenteront que ces informations ne sont d'intérêt direct que pour une minorité d'élèves. Dans ce contexte, imposer à l'ensemble de la population estudiantine des séances d'information à la diversité sexuelle revêt un caractère politique, où il est question de la visibilité d'élèves de groupes minoritaires, de sensibilisation à la diversité et d'éducation inclusive. En ceci, le sujet n'est pas sans rappeler certaines des revendications des mouvements de droits civils américains des années 1960 et 1970, lesquelles ont préparé le terrain aux considérations liées à l'éducation multiculturelle, par exemple (Banks et McGee, 2004).

Nous estimons que la pertinence de notre étude réside justement dans les questions qu'elle pose aux principes fondateurs et méthodes préconisées par l'éducation multiculturelle ou inclusive⁷⁹. Rappelons que l'éducation multiculturelle poursuit un objectif double. Il s'agit donc de privilégier l'hétérogénéité dans la salle de classe afin, d'une part, d'y inclure des élèves de groupes minoritaires et de leur assurer une éducation de qualité, et de l'autre, de former des citoyens outillés à s'engager dans une société démocratique et multiculturelle. Les impératifs de l'école inclusive laissent notamment entendre que l'équité en éducation passe par l'iniquité de traitement.

Equal treatment implies that because all students are not on a level playing field, schools need to give the marginalized students situation-specific treatment that is primarily designed to level the uneven historical and current appropriations in resources, skills, and achievements. (Ghosh et Abdi, 2004: 39)

Les contenus scolaires d'une école inclusive doivent proposer une représentation juste et équitable de tous les élèves, incluant ceux issus de groupes sociaux minoritaires (Ghosh et Abdi, 2004 ; Cornbleth et Waugh 1995). Le paradigme de l'éducation inclusive fait l'objet d'efforts concertés de la part de l'UNESCO (2008), de

⁷⁹ Nous utilisons ces deux termes indistinctement.

l'Union Européenne (2007) et de plusieurs organisations non gouvernementales. Au Canada, les instances éducatives de l'Ontario ont publié en 2009 le rapport *Realizing the Promise of Diversity*, faisant état d'un plan d'action à cet égard. Au Québec, le MELS s'arrime à ces prémisses théoriques et reconnaît l'importance d'assurer la représentation des groupes minoritaires dans les manuels scolaires. Les efforts d'inclusion de la diversité ne semblent pourtant pas se concrétiser directement dans la sphère scolaire. D'abord, les études sur les manuels scolaires canadiens ont montré que le traitement des groupes minoritaires (sur des caractéristiques aussi variées que l'origine ethnoculturelle, les pratiques religieuses, le genre et l'orientation sexuelle) faisait tantôt l'objet d'erreurs ou de lacunes factuelles, tantôt de représentations typées ou encore de mises en retrait (Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009; Montgomery, 2005; Temple, 2005; Blondin, 1990). Notre étude s'inscrit d'ailleurs dans cette lignée.

Ainsi, au-delà d'une analyse du caractère intégrateur des programmes scolaires, notre essai questionne la perméabilité du curriculum formel de l'école secondaire aux idéaux d'une éducation inclusive et multiculturelle. Les prémisses de l'éducation inclusive sont cohérentes avec les idéaux d'une éducation démocratique et pluraliste. Cependant, les réflexions sur l'éducation inclusive présentent la lacune importante d'englober par défaut des types hétérogènes de diversité (handicaps physiques, origines ethnoculturelles, habiletés linguistiques, pratiques religieuses, etc.) ayant d'emblée peu à voir les unes avec les autres. Ainsi, les « bonnes pratiques » en éducation proposent d'adapter le curriculum et les pratiques pédagogiques pour y inclure des références aux élèves de groupes minoritaires. Or, cette adaptation de l'enseignement est tributaire d'une certaine visibilité du groupe minoritaire concerné. Par exemple, dans un document de l'UNESCO visant à outiller les enseignants à l'éducation inclusive, l'on suggère aux dits enseignants d'arrimer leurs efforts d'inclusion à la composition de leur classe en se posant la question : « what do we know about our students ? » (2004 : 18). Les recommandations de ce document - et à son image, de bien d'autres initiatives - ne sont pas arrimées aux réalités d'une diversité *a priori* non visible et « sensible » comme l'orientation sexuelle.

En effet, à bien des égards, les enjeux relatifs à l'inclusion de la diversité sexuelle en éducation semblent éprouver le modèle actuel d'éducation inclusive. Dans *Removing the Margins*, George Dei *et al.* (2000) identifient trois processus de représentation des minorités en éducation comme étant centraux à l'éducation inclusive: la représentation visuelle, la représentation dans la connaissance⁸⁰ et la diversité du corps enseignant. Or, ces processus sont autant de registres non investis par l'orientation sexuelle. Les manuels scolaires analysés dans notre étude n'incluent qu'un faible nombre de mentions du sujet. Une seule définition de l'orientation sexuelle a été répertoriée dans les trente et un manuels étudiés. De même, les élèves et les enseignants de minorités sexuelles ont tout à perdre à investir la sphère publique que constitue la salle de classe, même si certains élèves de notre échantillon ont rapporté le faire.

Il appert que, contrairement à d'autres types de minorités (visibles, elles), l'orientation sexuelle ne peut pas compter sur la présence de représentations alternatives en milieu scolaire. Par son caractère non visible, l'orientation sexuelle s'émancipe des schèmes de représentation habituels. Il lui est impossible d'exister « par défaut », comme c'est le cas pour la plupart des autres groupes minoritaires. Alors que, par exemple, la seule présence d'un professeur afro-américain devant une classe d'élèves concrétise, en partie, les efforts d'inclusion aux élèves de couleur (Stewart *et al.*, 1989; Cole, 1986; Adair, 1984), il semble que de tels rapprochements identitaires ne se concrétisent pas toujours de manière claire et prévisible pour l'orientation sexuelle.

De fait, à l'opposé du professeur afro-américain, le professeur homosexuel n'est pas d'emblée visible comme tel, mais négocie sa visibilité selon un continuum. Étant donné que la divulgation n'est pas une option viable pour la majorité des professeurs homosexuels (Chamberland et Lebreton, à paraître; Khayatt, 1997; Elliott, 1996),

⁸⁰ Les auteurs décrivent la représentation dans la connaissance comme les références explicites aux contributions et à l'histoire des groupes minoritaires dans les ressources, les ouvrages et les enseignements donnés en milieu scolaire.

l'impératif du 'modèle minoritaire' s'arrime difficilement avec, d'un côté, la possibilité de négocier sa visibilité, et de l'autre, la réalité d'un environnement scolaire encore hostile. Ces arguments plaident en faveur de l'existence d'une inversion de la dynamique de visibilité minoritaire. Alors que la simple présence en classe d'un professeur afro-américain (pour reprendre cet exemple courant) contribue à exposer un modèle de réussite et d'identification pour les élèves du même groupe culturel, il n'en va pas de même pour la présence d'un professeur homosexuel, lequel peut taire son orientation sexuelle et ainsi s'extirper d'une dynamique d'identification qui bénéficierait aux élèves LGBTQ.

En ce sens, il nous est d'avis que la question de l'orientation sexuelle incarne l'une des failles de l'éducation inclusive, soit son impossibilité d'appréhender adéquatement les groupes minoritaires non visibles. De telles minorités plus discrètes (l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique, etc.) ne peuvent compter sur une visibilité par défaut dans l'environnement scolaire. L'application du modèle d'éducation inclusive suggère que l'intégration équitable de ces minorités fasse l'objet d'efforts concertés de visibilisation. Notre étude laisse donc entendre la nécessité, pour les théories de l'éducation inclusive, de « penser » les minorités non visibles.

En terminant, nous estimons que la présente démonstration témoigne non seulement de la validité d'une réflexion en termes de transmission idéologique, mais également de la pertinence d'incorporer les variables d'orientation sexuelle dans l'étude des inégalités sociales en éducation. D'aucuns argumenteront que les adolescents LGBTQ ne constituent pas une catégorie sociale à proprement parler et qu'à ce titre, ils ne peuvent constituer un groupe « déprécié » par l'institution scolaire. À leur argumentation, nous reconnaissons la singularité des vécus respectifs des personnes non hétérosexuelles, qui plus est à l'adolescence. Il requiert toutefois de convenir que malgré la diversité potentielle de leurs cheminements, ces derniers sont confrontés au même type d'environnement scolaire, lequel tend à taire les questions de diversité sexuelle.

Le discours sur les inégalités sociales est fondamental en sciences sociales et constitue les assises de tout un corpus sociologique. La discipline de Durkheim a néanmoins longtemps tardé, voire tarde encore, à élargir le spectre des inégalités possibles et cette réticence semble avoir pris pour objet une exploration perpétuelle des facteurs habituels d'inégalité que constituent les déterminants de classe, de genre ou d'origine ethnique. Lorsque l'inégalité de traitement y est explorée, c'est presque toujours dans une perspective causale, intimement liée à l'inégalité de fait (*tu es né x , donc tu seras exposé à un traitement y*). Si depuis les années 1990 la sociologie de l'éducation tend à interroger les facteurs d'inégalités dans l'éducation, n'en est pas moins minimisée la possibilité que ces inégalités soient le fait d'autre chose que d'un input social X . Les lacunes d'une école comme « système d'intégration » (pour citer Dubet) sont, toutes proportions gardées, encore peu discutées. Ainsi, et sauf exception notable (Apple, Epstein, notamment), rares sont les chercheurs qui considèrent l'orientation sexuelle comme source d'inégalité scolaire et documentent ses effets au même titre que ceux d'autres facteurs d'inégalités scolaires.

Les données colligées dans ce travail, de même que les circonspections inhérentes au nouveau paradigme entourant l'étude de la question homosexuelle, confirment qu'il est primordial de considérer le rôle même de l'environnement scolaire lors toute discussion sur les inégalités scolaires. L'hésitation première de la sociologie de l'éducation à le faire surprend, dans la mesure où cette réflexion relève d'une divergence évidente entre les inégalités face à l'école (dans lesquelles s'inscrivent encore l'essentiel des travaux) et les inégalités dans l'école (dont la diversité et le caractère non essentialiste des variables en jeu ne sont pas encore complètement explorés).

À plusieurs niveaux, bien des questions demeurent. Comment franchir le pas entre société inclusive et école inclusive? Comment assurer la juste représentation scolaire des élèves de groupes minoritaires invisibles comme visibles? Les institutions scolaires peuvent-elles, dans la pratique, véhiculer les idéaux démocratiques d'égalité

et de justice? Comment assurer l'égalité de traitement à des élèves d'une diversité d'origines sociales, ethniques, religieuses et culturelles, et possédant des bagages d'expériences fort variés? Est-il même possible de mettre sur pied un curriculum scolaire pleinement inclusif? Les questions sont multiples ; les réponses, tributaires d'une plus complète historiographie des inégalités sociales en éducation.

APPENDICE A

LISTE DES MANUELS SCOLAIRES RECOMMANDÉS PAR LE BAMD POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2009-2010, TELE QUE PUBLIÉE EN DATE DU 1^{er} SEPTEMBRE 2009

Applications technologiques et scientifiques

- Observatoire (1^e année du 2^e cycle) *
- Synergie (1^e année du 2^e cycle; ST et ATS) *
- Observatoire (2^e année du 2^e cycle) *
- Science-tech au secondaire, un regard sur l'environnement (2^e année du 2^e cycle) *
- Synergie (2^e année du 2^e cycle) *

Science et technologie

- Action, 1^{er} cycle (1^e partie)
- Connexion : science-tech, 1^{er} cycle
- Explorations, 1^{er} cycle
- Galileo, 1^{er} cycle
- Univers, 1^{er} cycle
- Biosphère, 1^e année du 2^e cycle
- Observatoire (1^e année du 2^e cycle) *
- Science-tech au secondaire, un regard sur la vie (1^e année du 2^e cycle)
- Synergie (1^e année du 2^e cycle) *
- Écosphère (2^e année du 2^e cycle) *
- Observatoire (2^e année du 2^e cycle) *
- Science-tech au secondaire, un regard sur l'environnement (2^e année du 2^e cycle) *
- Synergie (2^e année du 2^e cycle) *

Science et technologie de l'environnement

- Écosphère (2^e année du 2^e cycle) *
- Observatoire (2^e année du 2^e cycle) *
- Science-tech au secondaire, un regard sur l'environnement (2^e année du 2^e cycle) *
- Synergie (2^e année du 2^e cycle) *

Science et environnement

- Observatoire (2^e année du 2^e cycle) *
- Science-tech au secondaire, un regard sur l'environnement (2^e année du 2^e cycle) *
- Synergie (2^e année du 2^e cycle) *

Histoire et éducation à la citoyenneté

- D'hier à demain, 1^{er} cycle
- Histoire en action, 1^{er} cycle

- L'Occident en 12 événements, 1^{er} cycle
- Réalités, 1^{er} cycle
- Regards sur les sociétés, 1^{er} cycle
- Fresques (1^e année du 2^e cycle)
- Fresques (2^e année du 2^e cycle)
- Le Québec, une histoire à suivre (1^e année du 2^e cycle)
- Le Québec, une histoire à construire (2^e année du 2^e cycle)
- Présences (1^e année du 2^e cycle)
- Présences (2^e année du 2^e cycle)
- Repères (1^e année du 2^e cycle)
- Repères (2^e année du 2^e cycle)

Monde contemporain

- Immédiat (3^e année du 2^e cycle)

Éducation physique et à la santé

- Allez, hop! (1^{er} cycle)
- Allez, hop! (2^e cycle)

Éthique et culture religieuse

- Être en société, 1^{er} cycle
- Tête-à-tête (2^e année du 2^e cycle)

NB : Les manuels scolaires dont l'usage est recommandé pour plus d'un cours sont identifiés par un astérisque.

APPENDICE B.

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Ne rien inscrire sur les lignes

Numéro de questionnaire : _____

Numéro d'établissement : _____



CLIMAT SCOLAIRE EN MILIEU SECONDAIRE : ATTITUDES ET PERCEPTIONS FACE À L'HOMOSEXUALITÉ

Copie à l'attention du/de l'enseignant(e)

Consignes et directives :

- Le questionnaire étant **strictement confidentiel**, nous vous demandons de **ne pas y inscrire votre nom** ni toute autre information susceptible de vous associer à vos réponses (ex. : adresse de courriel).
- Quoique grandement appréciée, **votre participation à cette étude n'est pas obligatoire**.
- À moins d'avis contraire, **vous ne devez cocher qu'une seule case** pour chaque question. Veuillez toutefois **porter une attention particulière aux directives entre parenthèses** à la fin de certaines questions. Dans quelques cas, il y aura possibilité de cocher plus d'une case.
- Certaines questions risquent de ne pas s'appliquer à vous. **Portez attention aux flèches (→)** qui vont vous aider à vous diriger dans le questionnaire.
- **Répondez au questionnaire dans l'ordre**. De plus, même si certaines parties semblent moins vous concerner, chaque question propose des choix de réponse pertinents pour l'ensemble des répondants. Ainsi, **veuillez éviter de laisser des questions sans réponse**.
- Une fois le questionnaire dûment complété, veuillez **l'insérer dans l'enveloppe** prévue à cet effet.

Q1. Depuis que vous enseignez dans cet établissement secondaire, à quelle fréquence les élèves se font-ils injurier, intimider, discriminer, ou harceler pour les motifs suivants?

(Cocher UNE réponse pour chaque sous-question)

	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Ne sait pas/Ne s'applique pas
A) Parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuels	1	2	3	4	6
B) Parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	1	2	3	4	6
C) Parce qu'ils appartiennent à une minorité visible en raison de la couleur de leur peau	1	2	3	4	6
D) Parce qu'ils proviennent, sont originaires d'un endroit autre que le Québec	1	2	3	4	6
E) Parce qu'ils pratiquent une certaine religion OU qu'ils affichent des symboles religieux	1	2	3	4	6
F) Parce qu'ils ont un handicap physique	1	2	3	4	6
G) En raison de leur sexe	1	2	3	4	6
H) En raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids	1	2	3	4	6

Q2. Depuis que vous enseignez à cet établissement secondaire, à quelle fréquence entendez-vous des élèves faire des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai »?

(Cocher UNE SEULE réponse)

- ☐₁ Souvent
- ☐₂ À l'occasion
- ☐₃ Rarement
- ☐₄ Jamais

Q3. Depuis que vous enseignez à cet établissement secondaire, à quelle fréquence avez-vous entendu des élèves employer « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » comme des termes insultants ou péjoratifs? (Cocher UNE SEULE réponse)

- ☐₁ Souvent
- ☐₂ À l'occasion
- ☐₃ Rarement
- ☐₄ Jamais → PASSER À LA QUESTION 5

Q4. Diriez-vous que ces termes sont utilisés par presque tous les élèves, par un bon nombre d'élèves ou par seulement quelques-uns d'entre eux? (Cocher UNE SEULE réponse)

- ☐₁ Presque tous les élèves
- ☐₂ Un bon nombre d'élèves
- ☐₃ Quelques-uns

Q5. Depuis le début de l'année scolaire (septembre) à quelle fréquence vos collègues (enseignant(e)s, membres du personnel ou de l'administration) ont-ils employé les termes « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » de manière insultante ou péjorative? (Cocher UNE SEULE réponse)

- ☐₁ Au moins 1 fois par semaine
- ☐₂ 2 ou 3 fois par mois
- ☐₃ 1 fois par mois environ
- ☐₄ Moins d'une fois par mois
- ☐₅ Jamais

Q6. Depuis le début de la présente année scolaire, à quelle fréquence **AVEZ-VOUS VU OU ENTENDU PARLER** d'un(e) élève qui aurait vécu les situations suivantes :

- PARCE QU'ON PENSE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)
- OU**
- PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
A) Se faire frapper, bousculer, donner des coups, se faire cracher dessus ou lancer des objets	1	2	3	4	5
B) Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	1	2	3	4	5
C) Se faire injurier, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	1	2	3	4	5
D) Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	1	2	3	4	5
E) Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1	2	3	4	5
F) Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	1	2	3	4	5
G) Se faire suivre, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	1	2	3	4	5
H) Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels	1	2	3	4	5
I) Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	1	2	3	4	5
J) Autre situation, <i>préciser</i> :	1	2	3	4	5

Q7. Depuis que vous enseignez à cet établissement secondaire, à quelle fréquence entendez-vous des élèves faire des remarques comme « tapette », « fif », ou bien « homo » **en classe**?
(Cocher *UNE SEULE* réponse)

- ☐₁ Souvent
- ☐₂ À l'occasion
- ☐₃ Rarement
- ☐₄ Jamais → PASSER À LA QUESTION 9

Q8. À quelle fréquence êtes-vous intervenu(e) auprès des élèves concernés?

- ☐₁ À chaque fois
- ☐₂ Quelques fois
- ☐₃ Une fois seulement
- ☐₄ Jamais

Q9. Jusqu'à quel point vous sentiriez-vous à l'aise de parler de diversité sexuelle⁸¹ dans les contextes suivants ? Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE **TOTALEMENT MAL À L'AISE** et « 5 » **TOTALEMENT À L'AISE**. (ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)

	1-----2-----3-----4-----5 Totalem mal à l'aise	Totalem à l'aise
A) Une classe majoritairement composée de filles	1-----2-----3-----4-----5	
B) Une classe d'une école située dans un grand centre urbain	1-----2-----3-----4-----5	
C) Une classe dans laquelle plusieurs élèves sont religieux et/ou affichent des symboles religieux	1-----2-----3-----4-----5	
D) Une classe majoritairement composée de garçons	1-----2-----3-----4-----5	
E) Une classe diversifiée sur le plan ethnique/ethnoculturel	1-----2-----3-----4-----5	
F) Une classe dans laquelle il y a quelques élèves gais, lesbiennes, bisexuel(le)s ou en questionnement OU que vous pensez qu'ils le sont	1-----2-----3-----4-----5	
G) Une classe autant composée de garçons que de filles	1-----2-----3-----4-----5	
H) Une classe d'une école située dans une petite ville ou en milieu rural (ex. : Rouyn)	1-----2-----3-----4-----5	

⁸¹ Concept inclusif qui regroupe les personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transgenres, transsexuelles ou qui sont en questionnement sur leur orientation sexuelle

Q10. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE **TOTALEMENT EN DÉSACCORD** et « 5 » **TOTALEMENT EN ACCORD**. (ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)

	1-----2-----3-----4-----5 Totalelement en désaccord	Totalelement en accord
A) Beaucoup de gais et lesbiennes se servent de leur orientation sexuelle pour obtenir des privilèges particuliers.	1-----2-----3-----4-----5	
B) Les gais et les lesbiennes semblent mettre l'accent sur ce qui les distingue des hétérosexuels et ne tiennent pas compte de leurs points de ressemblance avec eux.	1-----2-----3-----4-----5	
C) Les gais et les lesbiennes n'ont pas tous les droits qu'il leur faut.	1-----2-----3-----4-----5	
D) L'idée que des universités puissent offrir aux étudiants des programmes en études gaies et lesbiennes est ridicule (N.B. : Ces programmes s'adressent à tous et non pas seulement aux gais et lesbiennes)	1-----2-----3-----4-----5	
E) Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules parce qu'ils prétendent que l'orientation sexuelle d'une personne devrait être une source de fierté.	1-----2-----3-----4-----5	
F) Les gais et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits.	1-----2-----3-----4-----5	
G) Les gais et les lesbiennes devraient arrêter de s'imposer aux autres avec leur style de vie.	1-----2-----3-----4-----5	
H) Si les gais et les lesbiennes veulent être traités comme tout le monde, ils doivent arrêter de faire tout un plat avec leur sexualité et leur culture.	1-----2-----3-----4-----5	
I) On devrait admirer, pour leur courage, les gais et les lesbiennes qui affirment ouvertement leur orientation sexuelle.	1-----2-----3-----4-----5	
J) Les gais et les lesbiennes devraient cesser de se plaindre de la manière dont ils sont traités dans la société et devraient vivre leur vie, tout simplement.	1-----2-----3-----4-----5	
K) Par ces temps difficiles sur le plan économique, l'argent des impôts ne devrait pas servir à soutenir les organisations gaies ou lesbiennes.	1-----2-----3-----4-----5	

L) Les gais et les lesbiennes sont devenus beaucoup trop exigeants dans leurs revendications pour l'égalité des droits. 1----2----3----4----5

Il est possible que des événements d'actualité (le mariage gai, la parade de la fierté gaie, une déclaration d'une figure politique ou culturelle ouvertement homosexuelle) ou des œuvres culturelles (téléroman ou film mettant en vedette un personnage gai ou lesbienne) fasse référence à la diversité sexuelle.

Q11. Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous déjà abordé des sujets relatifs à la diversité sexuelle en classe ?

- ☐1 Oui, je l'ai fait à environ ____ reprises (*Inscrire le nombre de fois*).
- ☐2 Non, je ne l'ai jamais fait. → PASSER À LA QUESTION 14

Q12. Qu'est-ce qui vous a amené à aborder la question de la diversité sexuelle ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ☐1 Un(e) élève m'a posé une question à ce sujet
- ☐2 Un incident survenu en classe ou dans l'école
- ☐3 Un événement d'actualité nationale ou internationale
- ☐4 Je me réserve habituellement un moment dans un cours pour en parler
- ☐5 Le contenu du cours m'amène nécessairement à en parler (ex. : la lecture d'un ouvrage de Michel Tremblay)
- ☐6 Autre(s), préciser : _____

Q13. Quels thèmes relatifs à la diversité sexuelle avez-vous abordé en classe ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ☐1 Le mariage gai
- ☐2 Les familles homoparentales
- ☐3 La discrimination ou l'homophobie
- ☐4 Les droits des gais et lesbiennes
- ☐5 Les célébrations de la diversité sexuelle (ex. : défilé de la fierté gaie, etc.)
- ☐6 Le VIH/Sida, santé sexuelle ou prévention des MTS (ITS)
- ☐7 Autre(s), préciser : _____

Après avoir répondu à Q13, passer immédiatement à Q15

Q14 Pour quelle(s) raison(s) n'abordez-vous pas ces questions?

Q15. Le tableau suivant présente trois énoncés. Pour chacun d'entre eux, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Pour répondre, utilisez une échelle de 1 à 5 où « 1 » signifie **Totalement en désaccord** et « 5 » **Totalement en accord**. (**ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé**). Veuillez ensuite préciser pourquoi en quelques mots.

Énoncé	Jusqu'à quel point êtes-vous en accord ou en désaccord? 1-----2-----3-----4-----5 <i>Totalement en désaccord</i> <i>Totalement en accord</i>	Pourquoi?
A) Il est plus facile pour un enseignant(e) gai, lesbienne ou bisexuel de parler de diversité sexuelle à leurs élèves	1-----2-----3-----4-----5	
B) Il est davantage de la responsabilité d'un(e) enseignant(e) homosexuel(le) de parler de diversité sexuelle	1-----2-----3-----4-----5	
C) Les enseignant(e)s sont suffisamment formés pour parler de diversité sexuelle à leurs élèves	1-----2-----3-----4-----5	

En terminant, nous avons quelques questions supplémentaires à vous poser et qui visent à dresser un profil général des participants à cette étude.

Q16. Quel âge avez-vous ?

- ☐₁ 20 à 29 ans
- ☐₂ 30 à 39 ans
- ☐₃ 40 à 49 ans
- ☐₄ 50 à 59 ans
- ☐₅ 60 à 69 ans

Q17. Quel est votre sexe ?

- ☐₁ Homme
☐₂ Femme

Q18. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous dans votre établissement actuel?

Q19. Depuis combien de temps enseignez-vous :

- A) dans le présent établissement secondaire ? _____
 B) depuis le début de votre carrière ? _____

Q20. Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant(e) ?

Q21. Dans votre établissement d'enseignement, connaissez-vous au moins une personne gaie, lesbienne ou bisexuel(le) ? (*Veillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent*)

- ☐₁ Oui, un(e) collègue professeur(e)
☐₂ Oui, un(e) élève
☐₃ Oui, un(e) membre du personnel de soutien
☐₄ Oui, un(e) membre de l'administration/de la direction
☐₅ Autre, *préciser* : _____
☐₆ Non, je n'en connais pas.

Q22. Comment vous définiriez-vous personnellement ?

- ☐₁ Je me considère hétérosexuel(le)
☐₂ Je me considère gai ou lesbienne
☐₃ Je me considère bisexuel(le)
☐₄ Je suis en questionnement/je ne sais pas trop comment me définir

BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS SCOLAIRES ANALYSÉS

- Banville, Mario, Sylvie Bilodeau, Alain Renault, et Yannick Bergeron. 2006. *Connexion : science-tech, 1^{er} cycle, manuel de l'élève A*. Laval : Éditions Grand Duc – HRW, collection Connexion : science-tech, 692 p.
- Banville, Mario, Sylvie Bilodeau, et Carole Schepper. 2006. *Connexion : science-tech, 1^{er} cycle, manuel de l'élève A*. Laval : Éditions Grand Duc – HRW, collection Connexion : science-tech, 692 p.
- Barbeau, Claire, Dominic Groulx, Carole Schepper, et Caroline Valiquette. 2008. *Science-tech au secondaire – Un regard sur l'environnement, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 1*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Science-tech au secondaire, p. 1-368.
- Barbeau, Claire, Norman Lévesque, Carole Schepper, et Caroline Valiquette. 2008. *Science-tech au secondaire – Un regard sur l'environnement, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 2*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Science-tech au secondaire, p. 370-642.
- Bédard, Raymond, Jean-François Cardin, Sébastien Brodeur-Girard, et Claudie Vanasse. 2007. *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 1*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Le Québec, une histoire à suivre, 242 p.
- Bédard, Raymond, Jean-François Cardin, Sébastien Brodeur-Girard, et Claudie Vanasse. 2007. *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 2*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Le Québec, une histoire à suivre, p. 246-552.
- Bélanger, Denis, Alain Carrière, Pierre Després, Catherine Mainville, et André-Carl Vachon. 2008. *Être en société, 1^{er} cycle, manuel de l'élève A*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Être en société, 214 p.
- Bélanger, Denis, Alain Carrière, Pierre Després, Catherine Mainville, et André-Carl Vachon. 2008. *Être en société, 1^{er} cycle, manuel de l'élève B*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Être en société, 214 p.
- Blouin, Claude, et Jean Roby. 2006. *L'Occident en 12 événements, manuel de l'élève A, volume 1*. Laval : Éditions Grand Duc, collection L'Occident en 12 événements, 232 p.
- Blouin, Claude, et Jean Roby. 2006. *L'Occident en 12 événements, manuel de l'élève A, volume 2*. Laval : Éditions Grand Duc, collection L'Occident en 12 événements, p. 234-446.

- Bouchard, Régent (dir. publ.), Claudette Gagné, Luc Bachand, Robert Durocher, et Ghyslain Samson. 2005. *Action, 1^{er} cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Lidec inc., collection Action, 256 p.
- Brodeur-Girard, Sébastien, Linda Frève, et Claudie Vanasse. 2006. *L'Occident en 12 événements, manuel de l'élève B, volume 1*. Laval : Éditions Grand Duc, collection L'Occident en 12 événements, 230 p.
- Brodeur-Girard, Sébastien, Linda Frève, et Claudie Vanasse. 2006. *L'Occident en 12 événements, manuel de l'élève B, volume 2*. Laval : Éditions Grand Duc, collection L'Occident en 12 événements, p. 232-476.
- Brodeur-Girard, Sébastien, Sylvain Carrière, Marie-Hélène Laverdière, Claudie Vanasse, Benoît Beauchamp, et Marc Carrier. 2008. *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 1*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Le Québec, une histoire à construire, 330 p.
- Brodeur-Girard, Sébastien, Sylvain Carrière, Marie-Hélène Laverdière, Claudie Vanasse, Benoît Beauchamp, et Marc Carrier. 2008. *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 2*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Le Québec, une histoire à construire, p. 332-751.
- Brodeur-Girard, Sébastien, Claudie Vanasse, Marc Carrier, Marie-Noëlle Corriveau-Tendland, et Maxime Pelchat. 2009. *Immédiat, 3^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Immédiat, 303 p.
- Caron, Gina, Pascale Garber, et Marie-France Beaulieu (coll.). 2009. *Tête-à-tête, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Tête-à-tête, 264 p.
- Chartré, Claudie, et Isabelle Levert. 2008. *Synergie, 1^{re} année du 2^e cycle (ST et ATS), manuel de l'élève*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection Synergie, 542 p.
- Chenouda, Atef, et Mathieu Dubreuil. 2006. *Galileo, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (3)*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Galileo, 1042 p.
- Couture, I. et O. Peyronnet (2009). *Synergie, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection Synergie, 540 p.
- Cyr, Marie-Danielle, Dominique Forget, et Jean-Sébastien Verreault. 2008. *Observatoire, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Observatoire, 556 p.

- Dalongeville, Alain, Charles-Antoine Bachand, Patrick Poirier, Julia Poyet, et Philippe Audet (coll.). 2006. *Regards sur les sociétés, 1^{er} cycle, manuel de l'élève, vol. 1*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Regards sur les sociétés, 270 p.
- Dalongeville, Alain, Charles-Antoine Bachand, Patrick Poirier, et Philippe Audet (coll.). 2006. *Regards sur les sociétés, 1^{er} cycle, manuel de l'élève, volume 2*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Regards sur les sociétés, 277 p.
- Dalongeville, Alain (dir. publ.), Charles-Antoine Bachand, Stéphanie Demers, Gaëtan Jean, et Patrick Poirier. 2007. *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 1*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Présences, 562 p.
- Dalongeville, Alain (dir. publ.), Charles-Antoine Bachand, Stéphanie Demers, Gaëtan Jean, et Patrick Poirier. 2008. *Présences, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Présences, 196 p.
- Dignard, Claude. 2008. *Science-tech au secondaire – Un regard sur l'environnement, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève, volume 3*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Science-tech au secondaire, p. 644-818.
- Dubreuil, Mathieu, Julie Duchesne, Yannick Dupont, et Denis Y. Leroux. 2007. *Biosphère, 1^{re} année du 2^e cycle, manuels de l'élève (2)*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Biosphère, 520 p.
- Dubreuil, Mathieu, Paul Morissette, Monique Pagé, et Annie Poirier. 2008. *Écosphère, 2^e année du 2^e cycle, manuels de l'élève (2)*. Montréal : Éditions CEC inc., collection Écosphère, 588 p.
- Fortin, Sylvain, Maude Ladouceur, Sylvain Larose, et Fabienne Rose. 2007. *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuels de l'élève (2)*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection Fresques, 566 p.
- Horguelin, Christophe, Maude Ladouceur, France Lord, et Fabienne Rose. 2008. *Fresques, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection Fresques, 334 p.
- Khanh-Tranh, Trân (dir.). 2006. *Explorations, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (2)*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection Explorations, 972 p.
- Lalonde, Jean Robert (dir. publ.), Mélanie Bélanger, Jean-Marc Chatel, et Benoît St-André. 2006. *Univers, 1^{er} cycle, manuel de l'élève (2)*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Univers, 656 p.
- Lalonde, Jean Robert, (dir. publ.), Marie-Danielle Cyr, et Jean-Sébastien Verreault. 2007. *Observatoire, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Observatoire, 450 p.

- Lamarre, Line (dir. publ.), Hervé Gagnon, et Michel Vervais. 2006. *Réalités, 1^{er} cycle, manuel de l'élève 1 (A et B)*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Réalités, 355 p.
- Lamarre, Line (dir. publ.), François Hudon, et Michel Vervais. 2006. *Réalités, 1^{er} cycle, manuel de l'élève 2 (A et B)*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Réalités, 351 p.
- Laville, Christian (dir. publ.). 2006. *D'hier à demain, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (2)*. Montréal : Éditions de la Chenelière inc. Graficor/Chenelière Éducation, collection D'hier à demain, 674 p.
- Loiselle, Anne-Marie. 2007. *Allez, hop!, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (11 fascicules)*. Montréal : Groupe Modulo, collection Allez, hop !, 170 p.
- Loiselle, Anne-Marie. 2008. *Allez, hop!, 2^e cycle, manuels de l'élève (11 fascicules)*. Montréal : Groupe Modulo, collection Allez, hop !, 194 p.
- Lord, France, et Jean Léger. 2006. *Histoire en action, 1^{er} cycle, manuels de l'élève (2)*. Montréal : Groupe Modulo, collection Histoire en action, 546 p.
- Sarra-Bournet, Michel, Yves Bourdon, Yves Bégin, et Francine Gélinas. 2008. *Repères, 2^e année du 2^e cycle, manuel de l'élève*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Repères, 399 p.
- Schepper, Carole, Dominic Groulx, Sylvie Bilodeau, Suzie Hamel, Christian Lefebvre, Julie Marchand, et Gilbert Melançon. 2007. *Science-tech au secondaire – Un regard sur la vie, 1^{re} année du 2^e cycle, manuels de l'élève (2)*. Laval : Éditions Grand Duc, collection Science-tech au secondaire, 547 p.
- Thibeault, Andrée, Jean-Pierre Charland, et Nicolas Ouellet. 2007. *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève A*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Repères, 216 p.
- Thibeault, Andrée, et Jean-Pierre Charland. 2007. *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève B*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc., collection Repères, p. 218-528.

BIBLIOGRAPHIE

- Adair, Alvis V. 1984. *The Illusion of Black Progress*. Lanham, MD: University Press of America, 200 p.
- Adams, Barry D. 1998. "Theorizing Homophobia". *Sexualities*, vol. 1, no 4, p. 387-404.
- Albertini, Pierre. 2003. « École ». In *Dictionnaire de l'homophobie*, sous la dir. de Louis Georges Tin, p. 139-144. Paris : Presses universitaires de France.
- Apple, Michael W. 1982a. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul, 372 p.
- Apple, Michael W. 1982b. *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 248 p.
- Apple, Michael W. 2000. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 240 p.
- Apple, Michael W. 2003. *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge Falmer, 256 p.
- Apple, Michael W. 2004. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, 3e édition, 234 p.
- Banks, James et Cherry A. McGee. 2004. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1089 p.
- Berger, Peter L. et Thomas Luckmann. 1967. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday, 219 p.
- Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor and Francis, 229 p.
- Billy, John O.G., Koray Tanfer, William R. Grady et Daniel H. Klepinger. 1993. "The Sexual Behavior of Men in the United States". *Family Planning Perspectives*, vol. 25, p. 52-60.
- Blondin, Denis. 1990. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal : Arc, 401 p.
- Bobbitt, Franklin. 1924. *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 295 p.

- Boily, Caroline. 1998. « La place et la conception de la discipline historique dans l'enseignement secondaire québécois : analyse du débat actuel ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 164 p.
- Borrillo, Daniel. 2000. *L'homophobie*. Paris: Presses universitaires de France. Coll. Que sais-je?, 127 p.
- Boucher, Kathleen. 2003. « 'Faites la prévention, mais pas l'amour!' : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle ». *Recherches féministes*, vol. 16, no 1, p. 121-158.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 2009. *Les héritiers, les étudiants et la culture : un renouveau de la sociologie de l'éducation*. Paris : Ellipses, 159 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, collection Sens commun, 284 p.
- Bowles, Samuel et Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 340 p.
- Bowles, Samuel et Herbert Gintis. 2002. "Schooling in Capitalist America Revisited". *Sociology of Education*, vol. 75, no 1, p. 1-18.
- Buston, Katie et Graham Hart. 2001. "Heterosexism and Homophobia in Scottish School Sex Education: Exploring the Nature of the Problem". *Journal of Adolescence*, vol. 24, p. 95-109.
- Camilleri, Carmel. 1996. *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin, 218 p.
- Chamberland, Line, avec la coll. de Martin Blais, Patrice Corriveau, Joseph J. Lévy, Gabrielle Richard et Bill Ryan. 2010. « Canada ». In *The Greenwood Encyclopedia of LGBT Issues Worldwide*, sous la dir. de Chuck Stewart. Santa Barbara: Greenwood Press.
- Chamberland, Line et Christelle Lebreton. [à paraître]. « Stress et vulnérabilité professionnelle chez les enseignantes lesbiennes », soumis à *Resources for feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*.
- Chamberland, Line et Julie Théroneux-Séguin. 2009. « Sexualité lesbienne et catégories de genre ». In *Genre, sexualité et société*, n°1, printemps 2009, disponible en ligne au <http://gss.revues.org/index772.html>, consulté le 18 août 2009.
- Chamberland, Line. 1997. « Présentation : du fléau social au fait social. L'étude des homosexualités ». *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 1, p. 5-20.

- Chesir-Teran, Daniel. 2003. "Conceptualizing and Assessing Heterosexism in High Schools: A Setting-Level Approach". *American Journal of Community Psychology*, vol. 31, p. 267-279.
- Cole, Beverly J. 1986. "The Black Educator: An Endangered Species". *The Journal of Negro Education*, vol. 55, no. 3, p. 326-334.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 2007. *De l'égalité juridique à l'égalité sociale. Vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie. Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie*. Montréal. 107 p.
- Conseil permanent de la jeunesse. 2007. *Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires. Rapport de recherche-avis*, 128 p.
- Cornbleth, Catherine et Dexter Waugh. 1995. *The Great Speckled Bird: Multicultural Politics and Education Policymaking*. New York: St Martin's Press, 209 p.
- Cummins, Jim. 1995. "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention". In *Policy and Practice in Bilingual Education: Extending the Foundations*, sous la dir. de Ofelia Garcia et Colin Barker, p. 103-117, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- D'Augelli, Anthony R. et Scott L. Hershberger. 1993. "Lesbian, Gay, and Bisexual Youth in Community Settings: Personal Challenges and Mental Health Problems". *American Journal of Community Psychology*, vol. 21, no 4, p. 421-448.
- De Queiroz, Jean-Manuel. 2003. « Sociologie ». In *Dictionnaire de l'homophobie*, sous la dir. de Louis Georges Tin, p. 378-381. Paris : Presses universitaires de France.
- Dean, Laura, Ilan H. Meyer, Kevin Robinson, Randall L. Sell, Robert Sember, Vincent M.B. Silenzio, Deborah J. Bowen, Judith Bradford, Esther Rothblum, Jocelyn White, Patricia Dunn, Anne Lawrence, Daniel Wolfe and Jessica Xavier. 2000. "Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Health: Findings and Concerns". *Journal of the Gay and Lesbian Medical Association*, vol. 4, no 3, p. 101-151.
- Dei, George J. Sefa, Irma Marcia James, Leeno Luke Karumanchery, Sonia James-Wilson et Jasmin Zine. 2000. *Removing the Margins. The Challenges and Possibilities of Inclusive Schooling*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 299 p.
- Department for Education and Employment (DfEE), United Kingdom. 2000. "Sex and Relationship Education Guidance", disponible en ligne au <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DfES-0116-2000%20SRE.pdf>, 34 p.

- Desgagné, Serge. 1997. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, no 2, p. 371-393.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, 142 p.
- Doray, Pierre et Paul Bélanger. 2009. « Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure : l'exemple canadien », communication présentée au Colloque sur les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche. Lausanne, juin 2009. Disponible en ligne au <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-1-page-119.htm>
- Dubet, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 271 p.
- Dubet, François. 1998. « Le sociologue de l'éducation ». *Le magazine littéraire*, no 369, p. 45-47.
- Dubet, François et Danilo Martucelli. 1996. « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école ». *Revue française de sociologie*, vol. 4, p. 511-535.
- Duquet, Francine. 2003. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation, 58 p.
- Durkheim, Émile. 1938. *Education et sociologie*. Paris : Alcan, 130 p.
- Durkheim, Émile. 1921/1892. « La famille conjugale », *Revue philosophique* (1921), vol. 90, no 1, p.13.
- Durkheim, Émile. 2007. *L'éducation morale*, Paris : Fabert, 356 p.
- Duru-Bellat, Marie et Alain Mingat. 1988. « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" ». *Revue française de sociologie*, vol. 29, no 29-4, p. 649-666.
- Duru-Bellat, Marie et Alain Mingat. 1997. « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. 38, p. 759-790.
- Duru-Bellat, Marie et Agnès Van Zanten (1999). *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 267 p.
- Eggleston, John. 1977. *The Sociology of the School Curriculum*. New York: Routledge, 171 p.
- Elliott, Mary. 1996. "Coming Out in the Classroom: A Return to the Hard Place", *College English*, vol. 58, no 6, p. 693-708.

- Ellis, Viv et Sue High. 2004. "Something More to Tell You: Gay, Lesbian or Bisexual Young People's Experiences of Secondary Schooling". *British Educational Research Journal*, vol. 30, no 2, p. 213-225.
- Engels, Friedrich. 1975. *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, Paris : Éditions sociales, 394 p.
- Epstein, Debbie. 2000. "Sexualities and Education: Catch 28". *Sexualities*, vol. 3, no 4, p. 387-394.
- Epstein, Debbie et Richard Johnson. 1998. *Schooling Sexualities*. Londres : Open University Press, 218 p.
- European Union (EU). 2007. *Schools for the 21st Century. Commission Staff Working Paper*. Bruxelles: Commission of the European Communities, 12 p.
- Eyre, Linda. 1993. "Compulsory Heterosexuality in a University Classroom". *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18; no 3, p. 273-284.
- Finney, Ross Lee. 2009. *Causes and Cure for Social Unrest : An Appeal to the Middle Class*. New York: Martindell Press, 284 p.
- Fontaine, Janet. 1997. "The Sound of Silence : Public School Response to the Needs of Gay and Lesbian Youth". *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, vol. 7, no 4, p. 101-109.
- Forquin, Jean-Claude. 1983. « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution ». *Revue française de pédagogie*, vol. 63, p. 61-79.
- Forquin, Jean-Claude. 1984. « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation ». *Revue française de sociologie*, vol. 25, no 2, p. 211-232
- Forquin, Jean-Claude. 1989. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires, 248 p.
- Forquin, Jean-Claude. 1997. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : De Boeck, 390 p.
- Fortin, Marie-Fabienne. 1996. *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal : Décarie, 379 p.
- Foucault, Michel. 1993. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 318 p.

- Gay, Lesbian and Straight Education Network. 2008. *The 2007 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN, 174 p.
- Geertz, Clifford. 1964. "Ideology as a cultural system". In *Ideology and Discontent*, sous la dir. de David Ernest Apter. New York: Free Press, International Yearbook of Political Behaviour Research.
- Ghosh, Ratna et Ali A. Abdi. 2004. *Education and the Politics of Difference : Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 193 p.
- Giles, Howard, Richard Y. Bourhis et Donald M. Taylor. 1977. "Towards a theory of language in ethnic group relations". In *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, sous la dir. de Howard Giles, p. 307-348. Londres : Academic Press inc.
- Giroux, Henry A. 1988. *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 257 p.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company, 271 p.
- Grace, Andre P., Robert J. Hill, Corey W. Johnson et Jamie B. Lewis. 2004. 'In Other Words: Queer Voices/Dissident Subjectivities Impelling Social Change'. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 17, no 3, p. 301-324.
- Gramsci, Antonio. 1971. *Lettres de prison*. Paris: Gallimard, 620 p.
- Grawitz, Madeleine. 1990. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 1073 p.
- GRIS-Montréal. 2008. *L'homophobie, pas dans ma cour. Rapport de recherche*. Montréal : GRIS-Montréal, 150 p.
- Grisay, Aletta. 1993. « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e », *Les Dossiers d'Éducatons et Formations*, n°32.
- Halbwachs, Maurice. 1994. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel, 374 p.
- Hamel, Jacques. 2000. « À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point ». *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 3-20.
- Harrison, Lyn. 2000. "Gender Relations and the Production of Difference in School-Based Sexuality and HIV/AIDS Education in Australia". *Gender and Education*, vol. 12, no 1, p. 1-15.

- Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité. 2008. *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport final, 207 p.
- Herek, Gregory. 1998. *Stigma and Sexual Orientation: Understanding Prejudice Against Lesbians, Gay Men and Bisexuals*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 278 p.
- Holmes, Sarah E. et Sean Cahill. 2005. "School Experiences of Gay, Lesbian, Bisexual and Transgender Youth". In *Gay, Lesbian, and Transgender Issues in Education: Programs, Policies and Practices*, sous la dir. de James T. Sears, p. 63–76. New York: Harrington Park Press.
- Jennings, Kevin. 1994. *One Teacher in 10: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Pub, 288 p.
- Kelly, Gail et Ann Nihlen. 1982. "Schooling and the Reproduction of Patriarchy : Unequal Workloads, Unequal Rewards". In *Cultural and Economic Reproduction in Education*, sous la dir. de Michael W. Apple, p. 162-180. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Khayatt, Didi. 1997. « L'identité sexuelle et l'enseignement: devons-nous nous affirmer au travail? ». *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 1, p. 83-97.
- Kinsey, Alfred Charles, Wardell B. Pomeroy et Clyde E. Martin. 1948/1998. *Sexual Behavior in the Human Male*, Bloomington: Indiana Press University, 804 p.
- Klein, Fritz, Barry Sepekoff et Timothy Wolf. 1985. "Sexual Orientation: A Multi-Variable Dynamic Process", *Journal of Homosexuality*, vol. 11, p. 35-49.
- Laumann, Edward O., John H. Gagnon, Robert T. Michael et Stuart Michaels. 1994. *The Social Organization of Sexuality: Sexual Practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press, 750 p.
- Lawton, Denis. 1975. *Class, Culture and Curriculum*. Londres : Methuen, 124 p.
- Lebrun, Monique. 2006. *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-recherche, 20, 356 p.
- Lee, Raymond M. 1993. *Doing Research on Sensitive Topics*. London: Sage, 240 p.
- Léger Marketing. 2005. *Étude omnibus pan canadienne. Perception et opinion des Canadiens à l'égard des personnes homosexuelles*. Montréal : Gai Écoute, 25 p.
- Lorcerie, Françoise. 1995. « Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France ». *Confluences en Méditerranée*, vol. 14, p. 25-60.

- Mac an Ghaill, Martin. 1991. "Schooling, Sexuality and Male Power: Towards an Emancipatory Curriculum". *Gender and Education*, vol. 3, no 3, p. 291-309.
- Mangez, Éric. 2008. *Réformer les contenus d'enseignement: une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France, 162 p.
- Maresca, Bruno. 1995. « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'Educatons et Formations*, n°51.
- Martin, Daniel, avec la collaboration d'Alexandre Beaulieu. 2002. *Besoins des jeunes homosexuelles et homosexuels et interventions en milieu scolaire pour contrer l'homophobie*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, Services des ressources éducatives, 47 p.
- Maurer, Sophie (2000). « École, famille et politique : Socialisations politiques et apprentissages de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politiques », *Allocations familiales CNAF, Dossier d'étude* no 15, 74 p.
- McClure, Helen et George Fischer. 1969. *Ideology and Opinion Making : General Problems of Analysis*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- McKay, Alexander. 1998. *Sexual Ideology and Schooling. Towards Democratic Sexuality Education*. London: The Althouse Press, 214 p.
- Mehan, Hugh. 1992. "Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies". *Sociology of Education*, vol. 65, no 1, p. 1-20.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997a. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 146 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997b. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 41 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997c. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1986. *Formation personnelle et sociale : éducation à la sexualité*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2003. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 58 p.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2004. *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation : Enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 9 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *Renouveau pédagogique. Le programme de formation de l'école québécoise*. Disponible en ligne au http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/prog_form.htm, consulté le 11 janvier 2009.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bureau d'approbation du matériel didactique. 2009. *Information générale*, Québec. Disponible en ligne au <http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/Infos/Infos.asp>, consulté le 23 juin 2009.
- Montgomery, Ken. 2005. 'Imagining the Antiracist State: Representations of racism in Canadian history textbooks', *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 26, no 4, p. 427-442.
- Ontario Ministry of Education. 2009. *Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy*. Toronto, 34 p.
- Parsons, Talcott et Robert F. Bales. 1955. *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe : The Free Press, 422 p.
- Perrenoud, Philippe. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises, 208 p.
- Perrenoud, Philippe. 1993. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la dir. de Jean Houssaye, p. 61-76. Paris : Éditions sociales françaises.
- Plantier, Joëlle et François Cardi. 1992. *Journées d'étude sur Durkheim et la sociologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan INRP, 218 p.
- Plummer, Kenneth. 1981. *The Making of the Modern Homosexual*. Totowa, NJ: Barnes and Nobles, 280 p.
- Quinlivan, Kathleen et Shane Town. 1999. "Queer as Fuck? Exploring the Potential of Queer Pedagogy in Researching School Experiences of Lesbian and Gay Youth". In *A Dangerous Knowing: Sexuality, Pedagogy and Popular Culture*, sous la dir. de Debbie Epstein et James T. Sears, p. 242-256. Londres: Cassell.
- Rengel Phillips, Sarah. 1991. "The Hegemony of Heterosexuality: A Study of Introductory Texts". *Teaching Sociology*, vol. 19, no 4, p. 454-463.
- Resnik, Julia. 2001. « Le curriculum et la formation de sujets nationaux en Israël ». *Éducation et sociétés*, vol. 7, p. 169-189.

- Richard, Gabrielle et Michaël Bernier. 2009. "Quebec High School Teachers' Attitudes and Pedagogical Practices towards Homosexuality", Colloque annuel Sexualités et Genres: Vulnérabilité et résilience, Montréal, 20 novembre 2009.
- Richard, Gabrielle, Michaël Bernier, Line Chamberland, Gilbert Émond, Danielle Julien, Joanne Otis et Bill Ryan. 2009. « Étudiants gais, étudiantes lesbiennes, étudiant(e)s bisexuel(le)s et en questionnement : leur perception du climat scolaire au collégial ». Présentation au 77^e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, 11 mai 2009.
- Richard, Gabrielle et Amélie A. Gagnon. 2008. 'For Better or Worse - at last: Gay Marriage in Canada', *Population Association of America Annual Meeting*, New Orleans, Louisiana, États-Unis d'Amérique, 17-19 avril 2008.
- Russ, Travis, Cheri Simonds et Stephen Hunt. 2002. "Coming Out in the Classroom... An Occupational Hazard?: The Influence of Sexual Orientation on Teacher Credibility and Perceived Student Learning". *Communication Education*, vol. 51, no 3, p. 311-324.
- Saewyc, Elizabeth M., Greta R. Bauer, Carol L. Skay, Linda H. Bearinger, Michael D. Resnick, Elizabeth Reis et Aileen Murphy. 2004. "Measuring Sexual Orientation in Adolescent Health Surveys: Evaluation of Eight School-based Surveys". *Journal of Adolescent Health*, vol. 35, no 4, p. 1-15.
- Sauvé, Lucie. 1997. « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, no 1, p. 169-187.
- Savin-Williams, Ritch. 1989. "Coming Out to Parents and Self-Esteem Among Gay and Lesbian Youths". *Journal of Homosexuality*, vol. 18, no 1, p. 1-35.
- Sears, James. 1992. *Sexuality and the Curriculum: The Politics and Practices of Sexuality Education. Critical Issues in the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 366 p.
- Sell, Randall L. 1997. "Defining and Measuring Sexual Orientation: A Review". *Archives of Sexual Behavior*, vol. 26, no 6, p. 643-658.
- Sell, Randall L., James A. Wells et David Wypij. 1995. "The Prevalence of Homosexuality in the United States, the United Kingdom, and France: Results of Population-Based Surveys". *Archives of Sexual Behavior*, vol. 24, no 3, p. 235-248.
- Shively, Michael G. et John DeCecco. 1977. "Components of Sexual Identity", *Journal of Homosexuality*, vol. 3, p. 41-48.

- Sieber, Joan E. et Barbara Stanley. 1988. "Ethical and Professional Dimensions of Socially Sensitive Research". *American Psychologist*, vol. 43, p. 49-55.
- Silverman, David. 2000. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Londres: Sage Publications, 316 p.
- Snyder, Vicky L. et Francis S. Broadway. 2004. "Queering High School Biology Textbooks". *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 41, no 6, p. 617-636.
- Spallanzani, Carlo, Diane Biron, François Larose, Johanne Lebrun, Yves Lenoir, Guy Masselter et Gérard-Raymond. 2001. *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 201 p.
- Stewart, Joseph Jr, Kenneth T. Meier et Robert E. England. 1989. "In Quest of Role Models: Change in Black Teacher Representation in Urban School Districts, 1968-1986". *The Journal of Negro Education*, vol. 58, no. 2, p. 140-152.
- Telljohann, Susan K. et James H. Price. 1993. "A Qualitative Examination of Adolescent Homosexuals' Life Experiences". *Journal of Homosexuality*, vol. 26, no 1, p. 41-56.
- Temple, Julia R. (2005). "'People Who Are Different from You': Heterosexism in Quebec High School Textbooks", *Canadian Journal of Education*, vol. 28, no 3, p. 271-294.
- Terry, Elizabeth et Jennifer Manlove. 2000. *Trends in Sexual Activity and Contraceptive Use Among Teens*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Tesar, Catherine M. et Susan L.D. Rovi. 1998. "Survey of Curriculum on Homosexuality/Bisexuality in Departments of Family Medicine". *Educational Research and Methods*, vol. 30, no 4, p. 283-287.
- Thorndike, Edward L. (2009). *Education : A First Book*, New York: BiblioLife, 306 p.
- Tin, Louis Georges. 2003. « Hétérosexisme ». Chap. in *Dictionnaire de l'homophobie*, p. 207-211. Paris : Presses universitaires de France.
- Townsend, Mark H., Mollie M. Wallick et Karl M. Cambre. 1991. "Support Services for Homosexual Students at U.S. Medical Schools". *Academic Medicine*, vol. 66, p. 361-363.
- Trenchard, Lorraine et Hugh Warren. 1984. *Something to Tell you*. Londres: London Gay Teenage Group, 167 p.

- Triki-Yamani, Amina et Marie Mc Andrew. 2009. « Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec », *Diversité urbaine*, vol. 9, no 1, p. 73-94.
- UK Youth Parliament. 2007. "SRE: Are you getting it?". Disponible en ligne au <http://www.ukyouthparliament.org.uk/campaigns/sre/AreYouGettingIt.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2009. *International Guidelines on Sexuality Education: An Evidence Informed Approach to Effective Sex, Relationships and HIV/STI Education*. Paris: UNESCO, 98 p.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2008. *Inclusive Education: The Way of the Future*. UNESCO International Conference on Education, November 25–28. Genève.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2004. *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. Paris: UNESCO, 109 p.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2003. « Le curriculum », Document de travail. Genève. Disponible en ligne au http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/cecilia_fr.pdf.
- Van de Ven, Paul. 1994. "Comparisons Among Homophobic Reactions of Undergraduates, High School Students, and Young Offenders". *Journal of Sex Research*, vol. 31, p. 117–124.
- Wallick, Mollie M., Karl M. Cambre et Mark H. Townsend. 1992. "How the Topic of Homosexuality is Taught at U.S. Medical Schools". *Academic Medicine*, vol. 67, no 9, p. 601-603.
- Walton, Gerald. 2005. "Bullying and Homophobia in Canadian Schools. The Politics of Policies, Programs and Educational Leadership". In *Gay, Lesbian, and Transgender Issues in Education. Programs, Policies and Practices*, sous la dir. de James Sears, p. 89-102, New York: Harrington Park Press.
- Walton, Gerald. 2006. « Triple H : ce que les éducatrices et éducateurs doivent savoir sur l'intimidation et la diversité sexuelle », *Perspectives. Revue de la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants*, vol. 6, no 2, p. 15-22.
- Warner, Michael. 1991. "Introduction : Fear of a Queer Planet". *Social Text*, vol. 29, p. 3-17.
- Warner, Lloyd W., Robert J. Havighurst et Martin B. Loeb. 1946. *Who Shall Be Educated: The Challenge of Unequal Opportunities*. New York: Harper, 190 p.

- West, Jackie. 1999. "(Not) Talking About Sex: Youth, Identity and Sexuality". *The Sociological Review*, vol. 47, no 3, p. 525-547.
- Whitty, Geoff. 1985. *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen, 208 p.
- Wittig, Monique. 2001. *La Pensée straight*. Paris : Balland, 155 p.
- Williams, Raymond. 1976. "Base and Superstructure in 'Marxist Cultural Theory'". In *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*, sous la dir. de Roger Dale, Geoff Esland et Madeleine MacDonald, p. 202-210, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, Sherry E. et Karen M. Harbeck. 1991. "Living in Two Worlds: The Identity Management Strategies Used by Lesbian Physical Educators". *Journal of Homosexuality. Special Issue: Coming out of the Classroom Closet: Gay and Lesbian Students, Teachers, and Curricula*, vol. 22, no 3-4, p. 141-166.
- Woog, Dan. 1995. *School's Out: The Impact of Gay and Lesbian Issues on America's Schools*. Boston: Alyson Pub, 384 p.
- Wotherspoon, Terry. 1991. *Hitting the Books*. Toronto: Garamond Press, 276 p.
- Wotherspoon, Terry. 1998. *The Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives*. Toronto: Oxford University Press, 248 p.
- Young, Michael F.D. 1971. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan, 448 p.